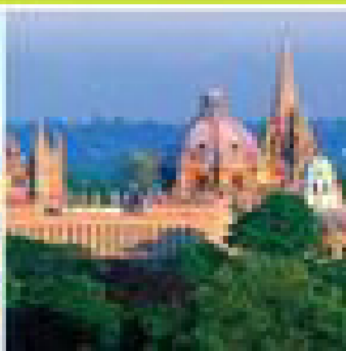
А. Н. Джуринский

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТРЕНДЫ И ПРОБЛЕМЫ



SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В монографии академика Российской Академии образования, доктора педагогических наук, профессора МПГУ рассмотрено состояние высшего образования в России и других ведущих странах. Дан анализ теоретических и методических основ деятельности высшей школы. Сопоставительно рассмотрены тренды высшего образования. Предложены педагогические ответы на стоящие пред высшей школой вызовы интернационализации и этнокультурной диверсификации. Представлен анализ модернизации национальных систем высшей школы, педагогического образования, интернационализации вузов, качества и эффективности высшего образования.

Монография адресована исследователям, преподавателям, студентам, всем работникам образования.

- Александр Наумович Джуринский
  -
  - Принятые сокращения
  - Предисловие
  - 1. Системы высшей школы
    - 1.1. Общая характеристика
    - 1.2. Изменение парадигмы и приоритеты высшего образования
    - 1.3. Системы высшего образования в отдельных странах
  - 2. Педагогическое образование
    - 2.1. Общая характеристика
    - 2.2. Педагогическое образование в отдельных странах
    - 2.3. Повышение квалификации учителей
  - 3. Интернационализация высшего образования
    - 3.1. Общая характеристика
    - 3.2. Болонский процесс
    - 3.3. Интернационализация высшего образования в отдельных странах
  - 4. Межкультурный диалог в высшей школе
    - 4.1. Общая характеристика
    - 4.2. Диалог культур в высшей школе отдельных стран
  - 5. Качество и эффективность высшего образования
    - 5.1. Общая характеристика
    - 5.2. Процедуры оценки эффективности и

качества высшего образования
- 5.3. Качество и эффективность высшего образования в отдельных странах
- Список цитированных источников и литературы

Александр Наумович Джуринский
Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы

Елене Григорьевне Джуринской (Эстулиной) – верному спутнику в жизни

© Джуринский А. Н., 2017
© Издательство «Прометей», 2017

* * *

Принятые сокращения

АТЭС – Организации Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества

БРИК – Организация, объединяющая Бразилию, Россию, Индию и Китай

ВБ – Всемирный банк

ВТО – Всемирная торговая организация

ЕАЭС – Евразийский экономический союз

ЕГЭ – Единый государственный экзамен

ЕЭС, ЕС – Европейское экономическое сообщество, ныне Европейский союз

ЕврАзЭС – Евразийское экономическое сообщество

ИВО – Интернационализация высшего образования

КП – Компетентностный подход

МАУ – Международная ассоциация университетов

МООК – Массовые открытые онлайн-курсы

МОТ – Международная организация труда

ООН – Организация Объединенных Наций

ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития

СНГ – Содружество Независимых Государств

СССР – Союз Советских Социалистических Республик

ТПО – Трансграничные программы образования

ФГОС – Федеральные государственные образовательные стандарты

ШОС – Шанхайская организация сотрудничества

ЮНЕСКО – Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

Предисловие

Монография принадлежит к новейшей генерации изданий, предназначенных для осмысления процессов, происходящих в сфере высшего образования. В публикации во взаимосвязи и сопоставительном плане анализируется высшее образование всех уровней и типов в России и других ведущих странах на пороге третьего тысячелетия. Автор подвигает к осмыслению тенденций, происходящих в высшей школе в условиях глобализации и многонационального социума, при становлении нетрадиционной парадигмы высшего образования, модернизации национальных систем высшей школы, образовательного процесса в вузах.

Анализируются происходящие в высшем образовании небывалые прежде важные тренды. Наряду с общемировыми тенденциями в сфере высшего школы отдельных регионов и государств получают выражение особенности, которые являются следствием воздействия специфических социальных, культурных, идеологических и иных факторов. В высшем образовании отражены общность и различия цивилизаций, в том числе рационализм, дихотомия, индивидуализм Запада, патернализм, холизм и коллективизм Востока.

На рубеже XX–XXI вв. движение мирового высшего образования выглядит как многосторонний, масштабный процесс. Сделано немало педагогически целесообразного и перспективного для развития систем высшей школы. Высшее образование приближается к уровню актуальных социальных, политических, педагогических требований. Очевидны стремления к плюрализму, вариативности, множественности решений и суждений, предельно возможной индивидуализации подготовки студентов. Растут разочарования в технократизме образования, усиливаются намерения возвратиться в новом виде к академическому образованию, погружающему личность в океан национальной и мировой культуры, ответить на вызовы многокультурного социума.

Мировое педагогическое сообщество определяет новые общие для человечества ориентиры высшего образования. «Общество будущего – обучающееся общество» – сквозная идея таких ориентиров. Они сформулированы, частности, в декларации ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» (1997) и других подобных документах. Указывается, что в третьем тысячелетии людям надлежит учиться познавать (овладеть умениями понимания происходящего в мире), действовать (производить необходимые изменения), жить в обществе (участвовать во всех

видах человеческой деятельности, сотрудничать с другими) **[152].**

Взгляд на мировую высшую школу позволяет лучше осмысливать национальные проблемы высшего образования, повышать эффективность отечественных вузов, Понятно, что не следует безоглядно подражать мировому опыту, но извлечь рациональное зерно из него необходимо. В высшей школе за рубежом есть немало того, чему стоит поучиться и что можно перенять. При этом важно удержаться как от соблазна бездумного копирования, так и слепого отрицания.

1. Системы высшей школы

1.1. Общая характеристика

Под системой высшего образования мы понимаем совокупность вузов, структуру, содержание и организацию учебного процесса в них. Имеется в виду, что понятие «высшее образование» подвергается переосмыслению. Все чаще оно дополняется понятием «третичное образование», подразумевающим появление вузов с разными «высотами» академической подготовки.

Очевидны определенные тренды в развитии систем высшей школы: превращение в массовый сектор образования, диверсификация типов учебных заведений, поиск «золотой середины» между централизацией и децентрализацией управления, точечная поддержка университетов.

В России, Западной Европе, Китае большая часть студентов обучается в государственных вузах. В Восточной Азии доминируют частные заведения высшего образования. Частный коммерческий сектор силен в США и Латинской Америке. В последнем случае речь идет обычно о римско-католических университетах. В последние годы в Западной Европе и России получили стремительное развитие коммерческие частные вузы. Это привело к тому, что почти 30 % студентов в Западной Европе обучаются в негосударственном секторе **[19]**

В структуре типов высших учебных заведений присутствует бинарность: университеты и остальные учебные заведения, частные и общественные высшие школы, светские и конфессиональные вузы, вузы-лидеры (исследовательские центральные, влиятельные, престижные, флагманские и т. п.) и остальные учебные заведения (периферийные, провинциальные, зависимые и т. п.). В России к таким лидерам относится Московский университет, в США – Гарвард, Стэнфордский и Калифорнийский университет, в Великобритании – Кембридж и Оксфорд, в Германии – Гейдельбергский университет, во Франции – большие школы (grande écoles), в Китае – Шанхайский и Гонконгский университеты, в Японии – Токийский университет и Университет Цукуба и др. Лидерам отводятся функции «генераторов» и «локомотивов», а остальным вузам – «агентов» высшего образования **[4] .**

Возникают новые типы высших школ: в России – академии, педагогические университеты, федеральные университеты; во Франции – университетские институты педагогического образования; в Великобритании – технологические университеты; в США – международные университеты; в Германии – школы

неполного высшего образования (fachhochschulen) и т. д.

В России и за рубежом в последние годы на базе ведущих вузов учреждаются исследовательские университеты. Эти заведения олицетворяют экономику знаний XXI в. Они соответствуют ряду критериев: интернациональный и высокоодаренный контингент преподавателей и студентов; разнообразные программы бакалавриата, магистратуры и докторантуры; большое количество научных программ и блестящие результаты исследований; ежегодное присуждение 50 и более степеней доктора наук; высокое качество обучения; активное привлечение государственных и частных источников финансирования; академическая свобода; современное техническое оснащение. Научные публикации по преимуществу делаются на английском языке. В неанглоязычных странах обучение также зачастую ведется на английском языке. Профессора выполняют умеренную учебную нагрузку. Преподавателям присущи одновременно соперничество и сотрудничество. Они легче устанавливают связи с коллегами по всему миру, чем в собственном университете. Ключи успеха исследовательских университетов – высокая концентрация талантов, значительные материальные ресурсы, особенности управления, которые позволяют развивать лидерские качества, инновации, избавлять от бюрократической волокиты.

Безусловно, заслуги ведущих высших учебных заведений значительны. Однако вряд ли следует закреплять за ними роль монополистов в развитии высшей школы, поскольку все вузы, так или иначе, участвуют в процессе ее обогащения и развития.

В мире происходит универсализация национальных систем высшего образования. Распространяется американская структура: бакалавр-магистр-доктор. На первом цикле дается общая академическая подготовка и закладываются основы профильного образования. На втором цикле приобретается высшее образование по той или иной профессии. Выпускники третьего цикла ориентируются на научно-исследовательскую, опытно-конструкторскую деятельность, претендуют на места преподавателей в высшей школе.

Правила приема в вузы самые разные. Многие учебные заведения открыты для всех, кто обладает любым типом диплома о законченном среднем образовании, а некоторые – и для тех, кто имеет незаконченное общее базовое образование. В ряде случаев в вузы зачисляют абитуриентов, имеющих сертификат среднего образования, автоматически.

Во многих странах существует законодательство, облегчающее доступ в высшие школы молодежи из

малообеспеченных семей, представителей национальных меньшинств. В результате заметно переменился социальный состав студенчества, сделавшись более демократическим.

Ряд экспертов полагает, что политика «позитивной дискриминации» – предоставления равных возможностей доступа к высшему образованию «живет и процветает по всему миру». Пожалуй, такой вывод излишне оптимистичен. Впрочем, это вынуждены признать сами авторы подобных выводов. Так Л. Дженкинс и М. Мозес пишут: «Пока равный доступ к общественным благам по-прежнему нередко ограничен расистскими или сексистскими представлениями, либо кастовым делением» **[31].**

Доступ к престижным заведениям высшего образования становится все менее простым и свободным. Усложняются формы отбора кандидатов – от жестких экзаменов до собеседований, конкурсов досье и пр. Далека от разрешения проблема демократизации контингента студенчества. Значительная часть женщин лишена возможности получать высшее образование: гендерный паритет студентов в высшем образовании соблюдается лишь в 5 из 148 государств **[144].**

Иной тренд наблюдается в гендерном составе преподавателей высшей школы. Динамика его свидетельствует о заметном увеличении числа женщин В развитых странах, включая Россию, гендерный состав преподавательских кадров на рубеже XX–XXI вв. приблизился к паритету [**см.: 87].** Заметен такой тренд и в ведущих вузах ряда стран. К примеру, если в 1974 г. мужчинами были почти 95 % профессоров Гарвардского университета (США), то к 2010 г. их было уже 84 % **[28].**

В ведущих странах мира высшее образование финансируется в основном из государственных источников и общественных фондов. Повсеместно студенты оплачивают обучение (Великобритания, Китай, США, Япония, Франция и др.). В России платят за обучение учащиеся частных учебных заведений и около 55 % студентов государственных вузов.

В государственных вузах нескольких стран плата за обучение отменена либо уменьшена до символического значения (Австрия, Финляндия, ФРГ и др.). Часть студентов получает стипендии и материальную поддержку государства (США, Россия, Франция, Германия и др.). В ряде случаев молодые люди, отслужившие в армии, не платят за обучение (США, Израиль, например).

Больной проблемой высшего образования остается коррупция. Как сказано в докладе «Глобальная коррупция в сфере образования» организации Transparency International (2013), коррупция «ставит под сомнение репутацию выпускников»

[71].Проявлениям коррупции подвержены слабые, а также коммерческие частные вузы, которые нацелены на получение прибыли. В основном коррупция встречается при поступлении в престижные вузы на востребованные программы высшего образования. Коррупция может возникать уже на этапе приемной кампании. Иногда студентам дают понять, что они должны заплатить определенную сумму, если претендуют на овладение конкретной образовательной программой.

В высшей школе предпринимаются некоторые меры противодействия коррупции. До 90 % вузов, входящих в рейтинг Times Higher Education, который охватывает порядка 40 стран, сообщают, что у них действуют кодексы поведения студентов, преподавателей и административных работников, ограждающие от проявлений коррупции **[3; 117].**

В отношениях между системами высшего образования, государством и обществом назрели важные изменения. Речь идет не только о совершенствовании самоуправления вузов, предоставлении им большей автономии, ослаблении государственного контроля, но и организации эффективной подотчетности высшей школы обществу, включении всех заинтересованных сил в принятие решений относительно высшего образования.

1.2. Изменение парадигмы и приоритеты высшего образования

В условиях современных трендов общественного и экономического развития, необходимости выявления и использования личностных ресурсов, формирования мобильных специалистов, обладающих навыками включения в актуальные виды деятельности, произошла трансформация традиционной парадигмы и приоритетов высшей школы. Разрушается стереотип о целесообразности резкого водораздела между академической и профессиональной подготовкой, укрепляются взаимосвязи преподавания, научных исследований и практики. Важный аспект переосмысления парадигмы высшего образования – глобализация, которая означает корреляцию национальных и мировых детерминант высшего образования.

В высшем образовании вплоть до конца XX популярными оставались идеалы социального государства. Они ассоциировались с идеями массовой высшей школы, демократией, социальным равенством. В противовес такому «идеалистическому» подходу распространяется иной тренд, именуемый «утилитарным» или «неолиберальным». В этом случае высшее образование рассматривается как сфера рыночной конкурентно ориентированной экономики **[103].** Государство больше не позволяет содержать высшее образование в том же объеме, как раньше. Сокращается государственное финансирование, расширяются масштабы платного высшего образования. Государство наращивает контроль над высшей школой, что выражается в усилении законодательного регулирования. Высшие школы конкурируют при получении государственных и частных заказов и ассигнований на проведение научных и инженерных разработок.

Среди приоритетов высшего образования: обеспечение профессиональными кадрами, отвечающими требованиям современной эпохи; гарантирование равенства при получении образования; практически ориентированное обучение; совершенствование академического вербально-письменного образования; поощрение виртуальных моделей обучения с применением новейших средств массовой коммуникации. гармонизация формального, непрерывного и неформального образования;

В большинстве стран мира к исходу XX столетия высшее образование было организовано таким образом, что его ядром

оказывались профессиональные дисциплины. Целью образовательного процесса была подготовка высококвалифицированных кадров, которые могли бы занять соответствующие позиции в промышленной сфере, в области здравоохранения, школьного образования, государственной службы. Процесс обучения студентов был направлен на изучение дисциплин, непосредственно приближавших их к тому, чтобы стать юристом, инженером, врачом, финансистом, преподавателем и т. д.

В противовес традиции профессионализированного высшего образования в вузах присутствует образование гуманитарной направленности (Liberal Arts). Это сравнительно новый феномен, означающий расширение географии программ общеобразовательного профиля в подражание американской программе свободных искусств. Как считает американский ученый Ф. Альтбах, анализируя такие тренды, «если противопоставлять специализированное и общее гуманитарное образование, то первое, как правило, побеждает» **[6]**.

Этому можно найти объяснение. Философия Liberal Arts противоречит устоявшимся за пределами США традициям высшей школы. В большинстве стран высшее образование по-прежнему ориентировано на подготовку кадров для определенных профессий. Учебный план специализированной образовательной программы в таком случае содержит в первую очередь набор курсов из соответствующей предметной области **[26]**.

В сфере высшей школы размывается связь образования и науки. Традиция, когда преподавание являлось непременным продолжением научной работы, уходит в прошлое. Такая традиция сохраняется прежде всего на уровне магистратуры, аспирантуры и докторантуры. Появляется все больше учреждений высшего образования, которые ориентированы почти исключительно на профессионально-техническое обучение и где научным исследованиям придается второстепенное значение.

В высшей школе внедряются нетрадиционные технологии, формы и методы обучения, направленные на поощрение самостоятельности, мотивации учащихся к приобретению знаний, индивидуализации обучения.

Важный тренд вышей школы – движение к гармонизации институционного (формального) и непрерывного образования. Потеряла актуальность функция формального вузовского образования «обучать на всю жизнь». Установки монополии высших учебных заведений на полноценное образование признаны мало результативными. Им на смену пришли идеи непрерывного образования. При его характеристике используются

несколько понятий: возобновляемое образование (Recurrent Education), «обучение через всю жизнь» (Lifelong Education), продолженное образование (Continuing Education) и др. Основной смысл непрерывного образования сформулирован в 1962 г. на 46-ой Генеральной конференции труда: «Образование как процесс, продолжающийся в течение всей трудовой деятельности человека в соответствии с потребностями личности и общества» **[53] .**

Высшая школа по мере внедрения непрерывного образования приобретает новые функции. Вузы – основные провайдеры дополнительного образования. Они становится стартовой площадкой дальнейшего образования. В вузах должны приобретаться не только базовые профессиональные компетенции, но и подготовка, которая позволяет осуществлять дальнейшее обучение. При подобном обучении нарастают масштабы периодически повторяющегося обучения, гибкость, диверсификация программ, методов и сроков образования.

В пределах идей и практик непрерывного образования получили развитие установки дополнительного (неформального) образования (Non-formal Education, Informal Education). Дополнительное высшее образование позволяет личности приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и персонально.

Нормативно-правовая база дополнительного образования сложилась в начале XXI в. К дополнительному образованию могут относиться краткосрочные курсы, семинары, тренинги, мастер-классы и т. п. Под дополнительным образованием подразумевается специально организованная деятельность по инициации сознательного и самостоятельного развития личности путем повышения уровня знаний. Обучение не предусматривает обязательность получения диплома об образовании и часто происходит вне институционных структур высшей школы. Признано непродуктивным противопоставление формального и неформального образования. Целесообразными считаются действия, основанные на взаимном дополнении этих видов образования.

Идеи и практику непрерывного и дополнительного образования инициируют ЮНЕСКО и Совет Европы. «Политика непрерывного образования является демократической перспективой <…> следует всячески развивать сеть и механизмы неформального образования», – записано в документах ЮНЕСКО **[168] .**

Совет Европы продвигал идеи непрерывного и неформального образования на Симпозиуме по неформальному

обучению (Страсбург, 2000 г.) и конференции Совета Европы и Ресурсного центра «Мосты для признания» (Лёвен, 2005 г.). В ходе этих мероприятий выделены несколько признаков неформального образования: добровольность; доступность; дополнение непрерывного и формального образования; опора на персональный опыт учащихся и др.

К непрерывному и дополнительному (неформальному) образованию можно отнести системы повышения квалификации преподавателей. Переподготовка преподавателей вузов и учителей средней школы рассматривается вне жесткой связи с регулярным профессиональным образованием. Выдвигается тезис о том, что стабильный успех педагога зависит от опыта «реальной жизни», знания того, что происходит за пределами учебного заведения.

В свете идей непрерывного и дополнительного (неформального) образования могут быть рассмотрены практики корпоративного и сетевого высшего образования. В первом случае учитывается запросы тех или иных промышленных и коммерческих структур. Во втором случае создаются условия совместной коллективной распределённой деятельности субъектов образования.

В системах высшей школы отдельных стран при наличии общемировых трендов по своему меняются структуры, цели, содержание и метолы высшего образования.

1.3. Системы высшего образования в отдельных странах

Россия. В постсоветской России федеральные власти предприняли попытку продвинуть «сверху» идею децентрализации системы высшего образования, прежде всего путем ее регионализации и автономизации вузов.

В ряде ведущих вузов, благодаря такой автономии, складывается принципиально иная, чем прежде, внутренняя структура управления. Вузам предоставлены значительные права при составлении учебных программ, осуществлении коммерческой деятельности. Акцент в управлении учебным процессом переносится на образовательные программы, у которых появляются академические руководители. Администрация вуза оставляет за собой занятие кадровыми вопросами.

Несмотря на подобные реформы, российской высшей школе в структурном отношении присуща по преимуществу централизация управления. В полномочия федеральных органов власти, по сути, входят основные функции управления высшей школы; единая государственная политика, организация предоставления высшего образования, разработка, утверждение и организация государственных программ; создание и ликвидация государственных учебных заведений, утверждение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), лицензирование и аккредитация образовательной деятельности, государственный контроль в сфере образования. Фактически, Центр напрямую управляет более чем тремя сотнями вузов.

В заведениях высшего образования дается бесплатное (в государственных вузах) и платное (в государственных и частных вузах) образование. В 2011 г. на одно бюджетное место в среднем претендовали 1,5 абитуриентов. Часть студентов государственных высших школ получает стипендии и материальную поддержку со стороны государства. Такого рода финансирование вызывает критику со стороны ряда руководителей высшего образования. Ректор Высшей школы экономики Я. И. Кузьминов осуждает подобную практику как патернализм, исключающий серьезную мотивацию студентов на приобретение качественного образования. Взамен предлагается система кредитования студентов. Кредиты они могут вернуть по окончании вуза в течение 10–20 лет **[57]**.

В систему высшего образования РФ входят классические

университеты; «секторные вузы» (медицинские, педагогические, политехнические и т. п.); гуманитарные и социально-экономические вузы; федеральные университеты; исследовательские университеты. Последние два типа университетов немногочисленны и находятся в привилегированном финансовом положении.

В начале 2016 г. в РФ насчитывалось 20 национальных исследовательских университетов: 11 в столичном регионе, 4 – в Санкт-Петербурге, по два – в Казани, Томске и Перми. Создание исследовательских и федеральных университетов рождает надежду, что появление этих мощных центров образования позволит изжить политику ослабления высшей школы за пределами обеих столиц.

Вместе с тем дифференциация университетов – процесс далеко не гармоничный и плохо соотносящийся с потребностями социума. К примеру, среди исследовательских университетов есть лишь один медицинский вуз. Деление на ведущие и провинциальные вузы ведет к оттоку креативной молодежи из регионов в центральные города и тем самым подрывает экономические возможности провинции.

Предполагается, что фундаментальное образование должно ориентировать на так называемую элиту и что прерогатива подобного образования будет принадлежать федеральным и исследовательским университетам. В остальных вузах вместо фундаментального образования будут внедряться технологические программы западного типа.

РФ остается в числе стран – лидеров по доступности высшего образования. Высшая школа – наиболее динамичный сектор российского образования. Состоялось резкое расширение сети высшего образования.

В 1980—1990-х гг. система высшего образования включала около 500 государственных вузов. В последующие годы, во многом из-за появления частных высших школ, количество вузов стало стремительно расти. В 2008 г. в стране было уже 1134 вуза, в том числе 660 государственных и муниципальных. К началу 2013/2014 учебного года в России работали около 2,5 тыс. вузов и филиалов. Резко возросло число филиалов. В 2010/2011 учебном году на каждый государственный вуз приходилось 1,6 филиала, на негосударственный – 1,3 филиала, всего – 16 888 филиалов **[59].** В обществе возрождается понимание необходимости высшего образования для жизненного успеха, тяга к высокой культуре и духовности. С середины 1990-х гг. произошел всплеск интереса к высшему образованию. Возросли конкурсы среди абитуриентов. С 1998 по 2006 г. численность

студентов увеличилась почти в три раза. На протяжении 20 лет (1990–2010 гг.) ежегодная численность студентов в российских вузах возросла с 2,8 млн. до 7 млн. **[59]**

Российская Федерация по охвату молодежи высшим образованием (32 %) находится на уровне США (34 %), а по числу студентов – на третьем месте в мире (2012 г.). По данным на 2014 г. Россия по количеству студентов на 10 тыс. населения находится на шестом месте в мире.

Значительное расширение высшего образования в начале 1990-х гг. в большой степени произошло благодаря финансовым новшествам правительства. В вузах в дополнение к бюджетным местам появились места с оплатой стоимости обучения. В 2006 г. почти каждый второй студент в государственных вузах обучался на платной основе. Число платных студентов в государственных вузах в 2010 г. составило уже 55 %. К 2010 г. набор в частные вузы вырос почти до 1,3 млн. Это означало, что общее доля студентов в платном образовании достигла в в 2010 г. 63 %. **[49]**

Количество зачисленных в вузы юношей и девушек в возрастной группе 17 лет в 2011 г. составляло не менее 86 %. Охват молодежи высшим образованием оказался настолько высок, что возникла ситуация массового и в значительной степени всеобщего высшего образования. В результате сложился избыток людей с высшим образованием.

Существенно повлиял на рост численности студентов и мобильность абитуриентов Единый государственный экзамен (ЕГЭ), появившийся в 2009 г. Он поменял условия приема в вузы. При поступлении в высшие школы в большинстве случаев учитываются результаты, полученные абитуриентами на Едином государственном экзамене. Они чувствуют уверенность в своем образовательном будущем: сдача ЕГЭ гарантирует поступление в вуз; высокий результат на ЕГЭ открывает путь в престижные высшие школы и к бесплатному обучению. Правда, предпочтения при поступлении в эти и остальные вузы отданы победителям различных школьных олимпиад. В ряде учебных заведений (например, МГУ) сохранены вступительные экзамены. В последние годы вырисовываются намерения властей расширить программу ЕГЭ. Подобный тренд чреват рисками подорвать функцию этой процедуры как моста между средним и высшим образованием и возвратиться к громоздким традиционным выпускным экзаменам в средней школе.

В ближайшие годы вузы столкнутся с резким сокращением числа абитуриентов вследствие уменьшения количества выпускников средней школы. Этот процесс уже идет: число выпускников средней школы в 2014 г. сократилось по сравнению

с предыдущим 2013 г. почти вдвое. Это привело к снижению количества студентов в 2013/14 учебном году до 5, 6 млн. [114]. По оценкам, сделанным в 2015 г. тогдашним министром образования и науки Д. В. Ливановым, подобный «драматический тренд» сохранится и в дальнейшем. Так что вузам придется активно бороться за абитуриентов [62].

Большая часть российских студентов обучается в государственных вузах. В то же время Россия перестала быть исключением среди ведущих стран, где отсутствовали частные высшие учебные заведения. К 2015 г. доля негосударственных высших школ в общем числе вузов РФ составило около 45 %. Наличие альтернативных вузов объективно расширяет возможности выбора и приобретения высшего образования, благотворно сказывается на развитии рынка образовательных услуг. Альтернативные вузы дают образование, которое существенно шире, чем разрешает государственный стандарт; в них более гибкая ориентация на потребности рынка в тех или иных специалистах.

В настоящее время стоит вопрос о сокращении числа вузов. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.» говорится, что «в силу демографических причин, а также благодаря совершенствованию системы образовательных учреждений, будет существенным образом обновлена сеть вузов, не вошедших в число федеральных и национальных исследовательских университетов [55].

Это означает, что многие вузов будут закрыты. Подобную перспективу можно рассматривать как прощание с советскими идеалами предоставления возможностей учебы в высших учебных заведениях всем выпускникам полной общеобразовательной школы.

Существует ряд причин такого сокращения. Во-первых, в силу избытка специалистов значительная часть выпускников высшей школы не востребована в народном хозяйстве. Во-вторых, предпочтительно расширять подготовку исполнителей в системе общего профессионального образования, в которых остро нуждается экономика. В-третьих, ряд вузов дает некачественную подготовку. В-четвертых, есть немало вузов, которые не добирают абитуриентов и финансирование которых оказывается экономически нерентабельным.

Если первые три причины выглядят достаточно убедительно, то последняя из них весьма спорна. Недобор абитуриентов, особенно в провинциальных вузах, является в немалой степени следствием традиционной дифференциации вузов на столичные и провинциальные.

Это означает наличие неравных преференций (в особенности финансовых) для высших школ в центральных и провинциальных городах. Подобное неравенство в последние годы заметно отразилось в финансовой политике, когда государство обеспечивает более значительные подушевые расходы на обучающихся в разных типах высших учебных заведений. Как говорили о такой политике в советские времена, «все внимание Сибири, все деньги – Москве». Провинциальные вузы и города при такой политике остаются без толковых и талантливых студентов, которые предпочитают учиться и жить в центре.

Курс на закрытие провинциальных вузов чреват рядом отрицательных последствий для системы высшего образования, усугубляя и без того негативную картину плотности распределения вузов, преподавателей и студентов. В вузах Москвы и Санкт-Петербурга сосредоточено свыше 30 % дипломированных преподавателей и более 50 % профессоров. Почти каждый шестой студент обучается в Москве или Санкт-Петербурге. Половина студентов сосредоточена в Центральном и Северо-Западном экономических районах, где проживает лишь четверть населения [**см.: 22] .**

В России нарастает внимание к организации дополнительного (неформального) высшего образования. Термин «дополнительное образование» появился в связи с принятием Закона РФ «Об образовании» (1992 г.). Термин закреплен в Федеральном законе «О дополнительном образовании» (2001 г.)

Одним из важных каналов дополнительного образования является система повышения квалификации преподавателей вузов. В пределах такой системы наряду с основными образовательными программами могут реализовываться дополнительные профессиональные образовательные программы. Цель таких программ – повышение профессиональных знаний специалистов, совершенствование деловых качеств, подготовка к выполнению новых трудовых функций.

В 2013 году определен список 38 федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, где осуществляется повышение квалификации научно-педагогических кадров. То гда же были перечислены 254 государственных вуза, которые должны командировать научно-педагогических работников на повышение квалификации.

Дополнительные профессиональные образовательные программы реализуются на факультетах повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, курсах повышения квалификации специалистов, в

межотраслевых региональных центрах повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. Программы дополнительного профессионального образования проводятся с отрывом от работы, с частичным отрывом или без отрыва от работы. Выдаются удостоверения о повышении квалификации и (или) дипломы о профессиональной переподготовке.

Система дополнительного образования характеризуется вариативностью видов и содержания программ, построением на принципах модульности и междисциплинарности. Практики повышения квалификации преподавателей вузов включают краткосрочное тематическое обучение; тематические и проблемные семинары; длительное обучение специалистов. Длительность краткосрочного тематического обучения – не менее 72 час.; тематических и проблемных семинаров – от 72 до 100 час; продолжительность обучения – свыше 100 час. Одной из наиболее распространённых форм повышения квалификации преподавателей вузов является стажировка.

Система повышения квалификации преподавателей вузов нуждается в серьезных реформах, которые должны быть направлены на повышение ее престижа и качества. Речь идет о переориентации на инновационные потребности высшей школы, преодолении бессистемности программ, внедрении современных технологий обучения, создании солидной информационной образовательной среды и т. д.

Стратегическим направлением развития высшей школы является подготовка для различных отраслей экономики высокопрофессиональных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих своей профессией, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов и готовых к постоянному профессиональному росту. Облик высшей школы заметно изменяет рыночная экономика. Вузы получили право на коммерческую деятельность. В системе высшего образования помимо государства появились новые заказчики: семьи студентов и сами студенты, а также (хотя и небольшое число) работодатели.

Не следует, впрочем, сводить понимание российского рынка высшего образования к исключительно экономическим дефинициям. Сегодня рынок высшего образования – это в первую очередь доступ к научной и образовательной информации.

Преодолеваются стереотипы о приоритете физического труда над умственным трудом, которым заняты специалисты, получившие высшее образование. Предусматривается демократизация организации и управления учебного процесса, уход от идеологического содержания образования,

совершенствование механизмов диверсификации и дифференциации, отказ от жесткого регламентирования вузовской деятельности со стороны центральных ведомств, учет проблем регионов и отдельных учебных заведений, прекращение финансирования образования по остаточному принципу и т. д. Реформирование системы высшего образования предполагает смену стандартов и методов обучения.

В первой половине 1990-х гг. происходило пилотное внедрение многоуровневой структуры высшего образования – бакалавриата и магистратуры, оценивания качества подготовки студентов в виде кредитной системы. Массовый переход к многоуровневой структуре высшего образования состоялся в 2009/2010 учебном году: вузы организуют обучение по двум циклам: бакалавриат (четыре года) и магистратура (один-два года).

С 2009 г. квалификационная модель выпускника высшей школы сменилась на компетентностную. Наметилась линия на переоценку образовательных ценностей и предпочтений, что проявилось в формулировании компетенций, которыми следует овладеть студентам. Внедрялись ФГОС, основу которых составил компетентностный подход (КП). ФГОС содержат те или иные компетенции. КП нацелен на подготовку выпускников по «заказу» работодателей, перенос акцента на результаты обучения, обеспечение индивидуальной образовательной траектории.

Стандарты и дефиниции компетенций вызывают неоднозначные оценки в академическом сообществе. Так В. Д. Шадриков предлагает три группы компетенций; социально-личностные (прежде всего, умения учащихся учиться), общепрофессиональные (управленческие, организационные, информационные и пр.) и специальные (знания и умения, конкретизирующие общепрофессиональные компетенции) **[136].**

С точки зрения структуры и содержания программ предложены два типа бакалавриата: академический и прикладной. Если академический бакалавриат ориентирован прежде всего профессионально, то ориентация прикладного бакалавриата – в первую очередь практическая.

Высшее образование в России в условиях кризиса переживает сложные времена. Оно остается недофинансированным. Бюджеты первых 50 университетов мира кратно больше любого из наших университетов, включая МГУ. Заработная плата профессорско-преподавательского корпуса находится в конце списка из 28 стран. Те, кто работает в вузах, вынуждены искать дополнительные источники дохода. Остаются нерешенными вопросы достаточного обеспечения образовательных учреждений

лабораторным оборудованием, техническими и информационными средствами, наглядными пособиями, специальной техникой и приборами. Снижается общественный престиж работников высшей школы. Растут безработица, невостребованность ученых и преподавателей. Происходит неоправданная «утечке умов» за рубеж. Затруднено привлечение в вузы талантливых кадров **[8]**.

Застарелая болезнь российской высшей школы – коррупция. Так, в 2008–2009 учебном году почти половина студентов столкнулась с коррупцией. Одним из решений проблемы рассматривается внедрение единого государственного экзамена (ЕГЭ). Однако, по данным опросов Левада-Центра с введением ЕГЭ взяточничество, другие злоупотребления во время приемных кампаний в университетах остались на прежнем уровне. Лишь 13 % опрошенных ответили, что введение ЕГЭ позволило избежать коррупции. **[34; 148]**

Вероятны разные сценарии развития российского высшего образования: пессимистический, реалистический и оптимистический Пессимистический сценарий предусматривает экономическую депрессию и затяжной кризис высшего образования с утратой позиций на мировой арене. Реалистическим сценарием прогнозируется экономический рост, стабилизация политической системы и развитие высшего образования до уровня развитых стран. Оптимистический вариант предполагает высокие темпы экономического роста, значительное увеличение рынка трудовых ресурсов и выход российского высшего образования на лидирующие позиции в мире.

Известный футуролог Д. Н. Песков надеется на осуществление оптимистического варианта при уменьшении посредников между учащимся и образованием (путем Интернета в особенности), подготовке студентов под запрос новых отраслей экономики и профессий **[82]**.

Министерство образования и науки РФ в течение 2012—15 гг. придерживалось стратегии реформ высшей школы, которой предусматривалось несколько тактик. Во-первых, отсечение наименее эффективных вузов (особенно частных) от государственной поддержки, лишив их аккредитации, то есть права на выдачу государственных дипломов. Во-вторых, создание опорных вузов (исследовательских и федеральных университетов), их всяческая государственная поддержка как «концентратов человеческого капитала»: поощряя привлечение преподавательских и научных кадров с международным опытом, предоставляя преференции в финансировании. В-третьих,

оптимизация региональных систем высшего образования путем создания федеральных университетов, куда вольются несколько вузов. В-четвертых, инициация в федеральных университетах многопрофильного образования **[62]**.

Подобные планы реформы вызвали немало вопросов в педагогическом сообществе. Прежде всего, они коснулись судьбы вузов, не вошедших в число элитарных. Ряд специалистов предлагает отказаться от патерналистской поддержки государством элитарных вузов и поощрять конкуренцию учреждений высшего образования **[82]**. Ректор Высшей школы экономики Я. И. Кузьминов предложил корректировать стратегию реформ: во-первых, осуществлять поддержку массового технического высшего образования, во-вторых, внести изменения в структуру и содержание высшего образования, которые превратят бакалавриат в ступень, где дается широкая профессиональная подготовка **[57]**.

Соединенные Штаты Америки. США занимают лидирующие позиции в мировом высшем образовании. В стране насчитывается свыше 4 тыс. высших учебных заведений. В США нет четкого определения понятия «высшее учебное заведение». К нему относят всякое учреждение послешкольного образования (Postsecondary Education), где дают более высокую академическую подготовку, чем в средней школе, и где по окончании выдается диплом. Высшие учебные заведения предлагают как минимум двухлетние программы бакалавриата, а также одногодичные или двухгодичные программы магистратуры.

Учреждения высшего образования делятся на две большие группы: младшие и коммунальные колледжи, а также университеты. Колледжи обычно специализируются на предоставлении степени бакалавра. Существуют два основных вида этой степени: бакалавр искусств (Bachelor of Arts) и бакалавр наук (Bachelor of Science) Как и университет, колледж является учебным заведением. Но при этом у колледжа иные, чем в университете, цели. Колледж занят тем, что передает студентам знания, накопленные в прошлом.

Университеты – более престижные по сравнению с колледжами вузы. В категорию университетов входят: колледжи свободных искусств, где ограничиваются академическим образованием; профессиональные высшие школы, прежде всего медицины и права; традиционные университеты, исследовательские университеты, где ведутся научные исследования и преподавание; международные университеты (с большим числом международных программ и иностранных профессоров).

Университеты работают не только по программам бакалавриата, но и магистратуры. Существуют два основных типа магистерской степени: магистра искусств (Master of Arts) в области искусства, гуманитарных наук и других сугубо университетских направлений, магистра наук (Master of Science) в технических отраслях. В университетах бакалавр в течение двух-трех лет готовит диссертацию, успешная защита которой дает право на получение степени доктора.

Университет – это и площадка научной деятельности, где создают новое знание. Здесь возможно получение степени доктора философии (Doctor of Philosophy) в области искусств, гуманитарных и технических наук, или доктора педагогики (Doctor of Education) в дисциплинах, связанных с преподаванием. Также имеется еще ряд специальных особых докторских степеней. И наконец, существует постдоктрский уровень, приблизительно соответствующий отечественной докторантуре (Postdoctorat Level).

Государственные исследовательские университеты исходят из того, что профессорско-преподавательский состав должен непременно заниматься научной деятельностью. О переориентации этих вузов на научную работу профессоров свидетельствует резкое сокращение их преподавательской нагрузки. Впрочем, подобная переориентация не приносит решительных изменений. Даже в исследовательских университетах научной работой занимается менее 40 % профессоров **[28]**.

Нельзя не упомянуть о беспощадной борьбе администрации вузов с академической нечестностностью студентов (списывание, плагиат и пр.). Как свидетельствует Г. Д. Дмитриев, «даже если студент будет пойман на нечестности первый раз, ему могут грозить большие неприятности: лишение стипендиальной помощи, исключение из университета на один семестр или навсегда, 45 часов трудовой повинности в кампусе» **[38]**.

Более половины высших школ (около 2,5 тыс.) – частные коммерческие вузы. Они создаются с целью извлечения прибыли и занимают заметную долю рынка высшего образования. Еще в 1995 году количество студентов коммерческих вузов было менее 2 %. А в 2010 году в коммерческих вузах обучались уже 10 % студентов, или около 2,1 млн. человек **[109]**.

Отличительная черта системы высшего образования – децентрализация. Федеральные власти не оказывают непосредственное влияние на вузы. Им не дано права учреждать или контролировать высшие шкалы, кроме военных академий. В обязанности федеральных властей входит контроль за

соблюдением законов о гражданских правах в сфере высшего образования, предотвращение дискриминации и обеспечение равного доступа к высшему образованию. В прерогативы Вашингтона входят управление федеральными программами финансовой поддержки вузов в виде кредитов, грантов и пр. Центр при этом сосредоточен на поддержке прежде всего лидирующих вузов. Однако размеры этой поддержки значительно уступают частным источникам финансирования, доля которых составляет не менее 63 % от общих финансовых вложений в высшее образование **[145]**.

Основные функции управления высшим образованием принадлежат отдельным штатам, власти которых занимаются инспектированием, аккредитацией, лицензированием вузов. Вузы обладают значительной автономией по части управления при организации обучения, составлении учебных программ. Особенно большой автономией располагают частные вузы. В штатах практикуются две модели управления: координационное и прямое. В последнем случае автономия вузов может оказаться под угрозой. В качестве иллюстрации этого любопытен случившийся несколько лет назад конфликт в университете штата Айова, когда губернатор штата проигнорировал протесты профессорско-преподавательского корпуса, назначив на пост ректора менеджера, не имевшего научной степени.

Высшее образование в США ценится весьма высоко. Получив его, американец может рассчитывать на вполне достойное место в социуме. Сделать карьеру без высшего образования практически невозможно.

Обучение в вузе, особенно популярном и престижном, связано с существенными финансовыми затратами Американцы рассматривают плату за высшее образование как инвестицию, которая в дальнейшем принесет гарантированную финансовую отдачу. Стоимость высшего образования неуклонно растет и колеблется от 10 до 50 тыс. долл. в год. В оплату включены затраты за обучение и проживание, студенческие взносы, страховка, деньги на приобретение учебников, расходы на транспорт, развлечения и пр**. [102]**.

Студенты, чтобы платить за обучение, нередко берут кредиты через особые государственные программы. В 1992/93 г. сумма кредитов равнялась 24 млрд. долларов, в 2012/2013 г. – 110 млрд. С поправкой на инфляцию американские студенты стали брать кредиты в два раза больше, чем 20 лет назад. Погашение кредита начинается спустя полгода после окончания университета путем выплаты ежемесячных взносов и обычно длится около 10 лет. Значительному числу выпускников не

удается должным образом оплатить эти кредиты. По сравнению с 1992 г. в 2012 г. общая сумма студенческих задолженностей увеличилась в 4 раза.

Право поступления в вуз имеют те, кто закончили 12 классов средней школы и обладают соответствующим дипломом. Раз в год выпускники средней школы в масштабе всей страны сдают общенациональный экзамен – тест ACT (American College Testing). Хотя экзамен не имеет большой юридической силы, значительная часть вузов при приеме абитуриентов ориентируется на его результаты. Процедура поступления в вуз складывается из нескольких этапов. Обычно абитуриенты посылают по почте в вуз данные о результатах общенационального экзамена и ответы на стандартные тесты. Такие данные, а также другие документы можно посылать в несколько высших учебных заведений. При поступлении учитываются не только академические достижения. Многие вузы предлагают абитуриентам представить самостоятельное эссе (Statement of Purpose), в котором кандидат доложен продемонстрировать свои индивидуальность и интересы. Рассматриваются разного рода бумаги и рекомендации – от местной церкви, полиции, соседей, властей, протоколы школьных экзаменов, спортивные показатели и пр. Возможны собеседования.

Намерения обеспечить общедоступное высшее образование являются одной из важных национальных стратегий. Одним из главных инструментов движения в таком направлении рассматривается политика т. н. позитивной дискриминации, которая предусматривает предоставление равных возможностей приобретения высшего образования представителям этнических меньшинств и выходцам из социально незащищенных слоев. Одним из проявлений такой политики является «Закон о представительстве». Сообразно такой политике не исключено, что продвинутым абитуриентам предпочитают сверстников с худшими учебными достижениями, которые находятся внизу социальной лестницы.

Попытки ревизии политики «позитивной дискриминации» пресекаются на самом высоком уровне. В апреле 2014 года Верховный суд США при рассмотрении дела «Шутти против Коалиции в защиту позитивной дискриминации» признал неконституционность введения запрета на позитивную дискриминацию **[31]**.

Есть довольно много различных стипендий, с помощью которых успешные выпускники средней школы учатся бесплатно или со значительными скидками. Лучшие выпускники каждой школы (10 %) получают от государства scholarship – средства для

бесплатного обучения в вузе. Многие студенты оплачивают обучение, получая стипендии и гранты от вузов, федерального правительства, отдельных штатов, частных лиц либо подрабатывая, пользуются налоговыми льготами. В ряде государственных вузов, например, в Беркли – филиале Калифорнийского университета 40 % студентов бакалавриата вообще не платят за обучение, 65 % получают финансовую помощь. В государственных университетах оплата за учебу предусматривает две категории студентов-граждан США: жители штата, где находится университет (платят от 1 до 5 тыс. долл. в год), жители других штатов (платят в два-три раза больше). В ряде случаев практикуется «система Робин Гуда», когда относительно состоятельные студенты оплачивают большую часть расходов на обучение, чем нуждающиеся **[67]**.

Система законодательной и финансовой поддержки не позволяет, однако, осуществить проект общедоступной высшей школы. Реальности свидетельствуют, что этот проект провалился Значительная часть выпускников средней школы США (от 30 до 50 %), особенно из низших социальных страт, не намерены воспользоваться политикой позитивной дискриминации и не планирует получать высшее образование **[68]**. Рассуждая о выпускниках средней школы, не помышляющих о высшем образовании, А. Димиев пишет: «Они <…> хватаются за любую неквалифицированную работу. Пока у них есть работа, есть деньги. Соответственно, они сыты, одеты и имеют крышу над головой. Этого им вполне достаточно. У них нет никаких амбиций и желаний иметь больше. Они уверены, что все равно не могут достичь большего, как бы того не хотели» **[37]**.

При общем росте представителей всех социальных страт, получающих высшее образование, общественное неравенство при приобретении такого образования сохраняется и приобретает новые черты. Из всех американцев, занимавших в 2011 году верхний уровень по доходам, 71 % имели возможность в юности окончить колледж, что значительно выше данных 1970 года, когда их доля составляла всего 40 %. Доля людей, находящихся внизу по имущественному положению, получивших высшее образование, также выросла за эти годы, но заметно меньше: с 6 до 10 %.

В колледж к 26 годам зачисляется менее 2/3 белых выпускников средней школы. Еще безнадежнее статистика для этнических меньшинств: шансом поступить в колледж располагают чуть более половины чернокожих и меньше 50 % латиноамериканцев того же возраста. Муниципальные колледжи перестали быть общедоступными, так что многие молодые люди

вынуждены идти в частные вузы, печально известные низкой долей студентов, оканчивающих обучение, и высокой долей тех, кто оканчивает его с огромными долгами **[33; 68] .**

Финансовая обеспеченность весьма сильно отражается на возможностях приобретения высшего образования. Если юный американец из семьи с доходом немногим более 90 тыс. долл. в год, его шансы получить диплом бакалавра расцениваются как два к одному; если доход составляет от 60 до 90 тыс. долл. – один к четырем, если менее 35 тыс. – один к семнадцати. Основным местом обучения черной молодежи остаются наименее престижные, по сути, профессиональные двухгодичные так называемые черные колледжи высшего образования **[33] .**

Заметным обоснованием содержания и методов высшего образования в США оказались идеи конструктивизма (Р. Спиро, Р. Майер, С. Дерри и др.). Это широкая теоретическая платформа, в рамках которой важная роль отводится самостоятельному конструированию знаний, развитию рефлексивных умений, взаимодействию студентов, обмену представлениями и идеями на основе группового, проблемного, открытого, интерактивного обучения с использованием новейших электронных технологий. Подобные идеи реализуются в «модульных учебных программах». В таких программах определены тема, цели изучения материала, имена преподавателей, требования к экзамену, связь с другими темами и учебными дисциплинами и т. п.

Лидеры американской высшей школы внимательно присматриваются к идущим за рубежом процессам выработки единых требований к программам высшего образования. Идет выработка стандартов высшего образования. В программах имеются федеральный и региональный компоненты. Первый используется как стратегический ориентир программ конкретных учебных заведений.

Преимуществами программ американского бакалавриата являются высокой вариативность и индивидуализация образовательных маршрутов. За последние 50 лет значительно увеличилось количество курсов и предметов. Лишь отдельные учебные заведения требуют освоения оговоренного набора дисциплин для получения диплома. Однако «продолжением таких преимуществ» оказываются слабости бакалавриата в США Утрачивается междисциплинарный характер программ. «Перечень предметов стал чем-то средним между энциклопедией и пресловутым китайским меню, из которого студенты выбирают чуть-чуть того, чуть-чуть этого, если только не специализируются на “точных науках”, для которых выбор более узок», – пишет американский педагог Э. Дельбанко **[33] .**

Традиционная программы бакалавриата – плод идей «либерального образования» или «образования в духе свободных искусств» (Liberal Arts and Sciences). Эта программа рассматривается как продолжение педагогической наследия античной Греции, европейского Ренессанса и Просвещения, что предполагает познание всего лучшего, что осмыслено, сказано и сделано в мировой культуре. Имеется в виду приобретение выпускниками вуза способности воспринимать и принимать гуманистические истины, идеалы и гармонию.

Программы Liberal Arts and Sciences спланированы таким образом, что в первые два года вузы дают образование на основе ряда обязательных предметов: обычно это математика, английский язык, иностранные языки, несколько социальных научных курсов, естественные и физические науки; возможны курсы философии и мировой культуры. Далее студенты выбирают профилирующую дисциплину, на которую уходит основное учебное время. В последние два года студент может избрать практически любой курс в качестве факультатива, даже если он не совпадает с профилирующей дисциплиной.

В пределах традиции «либерального образования» сосуществуют два основных типа бакалавриата: традиционный академический (Traditional baccalaureate) и прикладной (Applied Baccalaureate). В первом случае предлагается образование широкого профиля. Академическим бакалавриатом определены такие направления подготовки как социальные науки и психология поведения, гуманитарные науки и искусства, биологические науки, математика и физические науки. Преподавание при этом не нацелено непосредственно на подготовку выпускников к определенной деятельности.

Прикладной бакалавриат имеет профессионально-ориентированную направленность (carreer – oriented major). Он готовит студентов к определенной профессии (Terminal Bachelor's degree). Студентов обучают по таким направлениям как бизнес, образование, здравоохранение, инженерия, вычислительная техника и т. п. Программа прикладного бакалавриата предназначена не только для четырехгодичных, но и двухгодичных колледжей. Распространены так называемые кооперативные программы, прикладного бакалавриата, когда студенты одновременно получают академическое образование и работают в промышленных и иных компаниях. Программам прикладного бакалавриата предлагается придать опережающий характер, чтобы готовить выпускников к трудно предсказуемому будущему. Министр образования Р. Райли при президенте Клинтоне заявлял этой связи: «Сейчас мы готовим наших

студентов для работ, которые еще не существуют», «чтобы они могли решать проблемы, о существовании которых мы пока еще не подозреваем» [см.: 33].

В вузах профессионально ориентированного обучения для того, чтобы помочь студентам определиться по окончании обучения, действует система «консультирования для деловой карьеры». Система включает ряд составляющих: информацию, изучение моделей поведения, консультации.

В последние годы в высшей школе США, прежде всего профессионально-ориентированной направленности, получил распространение компетентностный подход (КП). Составлены номенклатуры тех или иных профессиональных компетенций выпускников вузов. Так Совет по аккредитации инженерного образования предлагает разделить такие компетенции, исходя из семи критериев: 1) обучение на протяжении всей жизни (lifetime learning skills); 2) решение задачи (problem solving), способность критически мыслить (critical thinking), мыслить творчески (creative thinking skills); 3) межличностное общение и работа в команде (interpersonal and teamwork skills); 4) коммуникативность (communicative skills); 5) самооценка (self assessment skills); 6) интегративное и глобальное мышление (integrative and global thinking skills); 7) реагирование на перемены (change management skills). Предлагается обучать, ориентируясь на необходимость овладения выпускниками компетенциями, когда академическая успеваемость оценивается в соответствии со сформированными навыками и знаниями, которые описаны в измеряемых целях обучения [167].

Главной формой академических занятий в американских вузах остается лекция. Для усвоения и закрепления приобретенного на лекциях материала студенческие потоки делят на дискуссионные группы по 15–30 человек. В учебном процессе широко используются новые возможности информации: видеоконференции, мобильная связь, портативные компьютерные комплексы, учебные материалы и задания в электронном виде. К примеру, в университете Карнеги-Меллон практикуется «открытое обучение» посредством онлайновых курсов, когда студентам студенты готовят упражнения и презентации [47].

Многие в США далеки от эйфории от внедрения в высшее образование достижений технологической революции. «Студенты, начинающие учебу в этом году (2009/2010), могут оказаться последним поколением, для которого “пойти в колледж” означает собрать вещи, получить место в общежитии, слушать профессоров. Колледжи <…> будут разрушены при помощи новых способов информации через Интернет», – читаем мы в

газете «Washington Post» [см.: 33].

Такого рода пессимисты считают, что предоставление студентам возможности самостоятельного обучения по преимуществу с помощью новейших технических средств наносит серьезный урон качеству высшего образования. Один из них – Э. Дельбанко, который опасается размывания специфики высшего образования ради расширения его доступности с помощью электронных средств. Ученый скептически относится к «светлому будущему образования по Интернету». По его мнению, это грозит возвращением к худшему прошлому Средневековья, когда студенты учились у кого угодно, но только не у профессионалов – преподавателей [33].

В рамках высшего образования особое место занимает система непрерывного и неформального обучения. Вопрос о необходимости отчетливого выделения неформального высшего образования впервые был поднят в 1960-х гг. По мнению П. Кумбса, это любая организованная образовательная деятельность за пределами установленной формальной системы, призванная обеспечить цели образования и запросы учащихся [141].

В русле идей неформального образования ряд вузов организует так называемое обучение действием (Service Learning). Речь идет о добровольном участии студентов во вне учебной деятельности в качестве помощников врачей, юристов, психологов, экологов и т. д. Так в университете Висконсин-Медисон студенты занимаются психологической реабилитацией ветеранов войны во Вьетнаме. В Стэнфорде в рамках программы «Дом надежды» студенты-волонтеры обсуждают классические литературные и философские тексты с женщинами-наркоманками и бывшими осужденными. «Обучение действием» не только способствует духовному и нравственному росту учащихся, но и повышению качества обучения, диверсификации методов образования, умениям эффективнее применять полученные знания [151].

Как существенную часть непрерывного и неформального высшего образования можно рассматривать существующую в США на базе вузов и общенациональных центров разветвленную сеть повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы. В этих учреждениях предлагаются программы для начинающих и опытных преподавателей. Программы усложняются в зависимости от адресатов: преподаватель (лектор), старший преподаватель, адъюнкт-профессор, профессор, профессор вуза, заслуженный профессор. Преимущество отдано индивидуализации обучения. В ходу традиционные (круглые столы, исследовательские группы и др.) и инновационные

(рабочие команды, письменные консультации, игровые технологии и пр.) приемы обучения.

В контексте непрерывного и неформального образования организуется повышение квалификации дипломированных выпускников вузов по множеству специальностей. Так повышение квалификации дипломированных юристов происходит, во-первых, при освоении программ на рабочих местах и, во-вторых, при некоммерческих (негосударственных) организациях. В числе таких организаций: Ассоциации юристов США, Институт права США, специальные центры обучения судей (Federal Juridical Centre), адвокатов (Continuing Legal Education), центры обучения в отдельных штатах. Предлагаются всевозможные формы обучения: курсы, симпозиумы, семинары, видеоконференции, дистанционное обучение. Используются различные технические средства. В юридических офисах реализуется также т. н. клиническое образование. В этом случае слушатели под руководством преподавателя и практикующих юристов представляют интересы реальных клиентов **[52]**.

Великобритания. В Соединенном Королевстве сформирована бинарная система высших учебных заведений: с одной стороны, университеты и политехнические институты, с другой – колледжи высшего образования. Возникают новые типы университетского образования: на базе колледжей учреждено несколько технологических университетов. Университеты подразделяются на коллегиальные (большие) и унитарные (малые).

Негосударственный коммерческий сектор высшего образования в Великобритании сравнительно невелик. В 2011–2012 учебном году в них обучалось около 160 тыс. студентов против 2,3 млн. в вузах, получающих государственное финансирование.

Большие университеты (Кембридж, Лондонский, Оксфорд и др.) состоят из колледжей (факультетов) по определенным специальностям. В составе университетов есть также колледжи по подготовке абитуриентов, повышению квалификации специалистов, преподаванию английского языка для иностранцев. Унитарные университеты подразделяются на факультеты.

Университеты имеют право присуждения всех трех степеней: бакалавра, магистра, доктора. Бакалавры могут рассчитывать на высокооплачиваемую инженерно-техническую должность в частной или государственной фирме, на промышленном предприятии, либо открыть собственную практику (для медиков и юристов). Степень магистра открывает для карьеры новые возможности. Например, если бакалавр вправе иметь небольшую

частную врачебную практику, то магистр – собственную клинику.

В политехнических институтах, в отличие от университетов, во-первых, обширнее спектр изучаемых учебных курсов. Во-вторых, обязательна курсовая работа по специальности, которая выполняется в коммерческих или на промышленных предприятиях. Подобно университету, политехнический институт готовит по программам бакалавра, магистра и доктора.

Политехнические институты являются автономными корпорациями. В колледжах высшего образования выпускники получают особый диплом либо диплом бакалавра. Многие колледжи имеют подготовительные курсы, успешные выпускники которых зачисляются без экзаменов для обучения в университеты или политехнические институты.

Обучение преимущественно платное. Исключения сделаны для некоторых малоимущих студентов. Введена дифференцированная оплата за обучение. Студенты платят разные суммы в зависимости от выбранной программы. Если занятия идут в академических аудиториях, оплата меньше, чем тогда, когда используются лаборатории. Особенно дорого обучение медиков, которые платят за практику в клиниках. Наиболее высока плата за обучение в Кембриджском, Лондонском и Оксфордском университетах.

В вузы принимаются обладатели сертификатов о среднем образовании. Зачисление происходит в результате конкурса сертификатов. В некоторых колледжах Оксфорда и Кембриджа проводятся вступительные экзамены.

Вузы увеличивают доступ к высшему образованию представителей социальных и экономических низов. В 2015 году высшее образование получали 18,5 % восемнадцатилетних англичан из неблагополучных семей, что является довольно высоким показателем. Хотя наблюдается тенденция к снижению этого показателя, тем не менее, в 2015 г. вероятность того, что молодые британцы из неблагополучных семей поступят в вуз, была на 30 % выше, чем пятью годами ранее, и на 65 % выше, чем в 2006 году.

Вместе с тем в 2015 году в самые престижные вузы смогли поступить только 3,3 % абитуриентов из наименее благополучных семей против 20,7 % абитуриентов из наиболее обеспеченных семей. Студенты с низким социальным статусом, ограниченными экономическими возможностями, чернокожие, представители этнических меньшинств дольше учатся и чаще бросают учебу **[48; 71]**.

Основными видами занятий являются лекции, семинары, лабораторные работы. Традиционны занятия с тьютором –

регулярные встречи 2—10 студентов с закрепленным за ними преподавателем. Значительное внимание уделено самостоятельной работе студентов. В университетах в силу традиционного академизма практические занятия вынесены за рамки учебного плана; производственная практика отсутствует, либо занимает незначительное место. В известной степени положение выправляется благодаря появлению в университетах системы «сэндвич-курсов». В этом случае участие студентов в производстве становится элементом учебного процесса и чередуется с академическим обучением. В политехнических институтах такая система распространена гораздо шире, чем в университетах.

Для университетов большая проблема – профессионализация образования, для политехнических институтов и колледжей высшего образования, напротив, – общенаучная подготовка.

Английские педагоги обсуждают перспективы непрерывного и неформального (дополнительного) высшего образования. Официальное признание неформального образования состоялось в 2009 году, когда Департамент бизнеса, инноваций и квалификаций подготовил документ «Рамка кредитов и квалификаций». В нем даны оценочные ориентиры уровней неформального образования. Результатом может быть приобретение послевузовских сертификата (Postgraduate Certificate) и диплома (Postgraduate Diploma) об образовании (последний случай – аналог российских курсов профессиональной переподготовки в РФ) **[18].**

Все британские университеты получают правительственные дотации на организацию неформального образования. Государственный контроль за реализацией неформального образования осуществляет созданный в 1992 г. Фондовый совет по дальнейшему образованию.

В основе неформального высшего образования заложено несколько идей, прежде всего учета в равной степени влияния запросов образовании и психолого-физиологических особенностей взрослого человека, взаимосвязи со сферой предпринимательства. В этой связи популярностью пользуется идея «фасилитирующего» обучения, важной характеристикой которой является ориентация на запросы учащихся (learner-centred). В качестве составляющих модели неформального образования определены кратковременность, практическая ориентированность, необязательность сертификата, самоуправление и индивидуализация учащихся, ресурсосбережение **[160].** Обращается внимание на то, что если формальное образование организовано государством, то есть по

принципу «сверху вниз», то неформальное образование имеет иной вектор, поскольку реализует интересы обучаемых и инициировано ими самими, т. е. осуществляется «снизу вверх» **[147; 161].**

Идеи неформального высшего образования получили выражение в практике повышения квалификации преподавателей высшей школы. Заметный успех дополнительного образования – деятельность Открытого университета, где особенно популярны практики дистанционного обучения. Организация повышения квалификации преподавателей возложено на вузы, которые создают соответствующие курсы. Преподавателям предоставлена возможность расширить компетенции как по своей, так и по смежной дисциплине.

Повышение квалификации преподавателей осуществляется зачастую в неформальных условиях в ходе взаимодействия преподавателей, обмена знаниями и опытом, выявления общих интересов, профессиональных дискуссий. Обучение происходит в условиях т. н. «ситуационного обучения» (Situated Learning), в так называемых «сообществах практикующих» (Communities of Practice»), т. е. в группах слушателей, объединённых общей профессией. В ходу лекции, форумы, семинары и практикумы, лабораторные и практические работы, проблемные методы обучения (например, «Мозговой штурм» (Brainstorming), электронные образовательные ресурсы. Некоторые университеты практикуют индивидуальные консультации слушателей курсов (online, по телефону или лично)

Неформальное дидактическое обеспечение дополняется традиционными вузовскими программами **[166].**

Германия. Основные функции управления высшего образования ФРГ находятся в ведении отдельных земель. Министры, возглавляющие земельные ведомства образования, один раз в год собираются на общегерманскую конференцию, где решения принимаются консенсусом и имеют рекомендательный характер.

В систему высшего образования входит около 350 учебных заведений, большинство из которых являются государственными (98 %). Частные вузы обязаны получить государственную лицензию. Основу системы высшего образования составляют университеты. Наряду с университетами существуют высшие школы искусства, управления, теологические, педагогические вузы, а также специализированные вузы неполного высшего образования (Fachhochschulen).

В учебные заведения университетского типа, как правило, принимают успешных выпускников гимназий и других средних

школ сходного уровня. Прием осуществляется на основе конкурса свидетельств об общем образовании или с помощью экзаменов, собеседования, тестирования. По ряду специальностей прием ограничен квотами: медицина, ветеринария, архитектура, деловой менеджмент, психология. В этом случае предусмотрена особая процедура отбора абитуриентов. При поступлении в высшие школы искусств надлежит представить свидетельства о соответствующей подготовке или продемонстрировать художественные способности. Поступать в специализированные вузы можно без экзаменов, имея диплом об окончании среднего профессионального училища либо пройдя собеседование или тестирование.

Обучение в вузе, фактически, бесплатное. «Закон о стимулировании образования» позволяет части студентов получать денежное пособие. Предусмотрены ежемесячные выплаты студентам. Половина средств передается безвозмездно, остальные – в кредит.

Обучение в вузах по преимуществу рассчитано на четыре года. Исключение составляют пятилетнее (базовое) медицинское и трехлетнее высшее педагогическое образование. В программы университетов обычно входит изучение гуманитарных дисциплин, юриспруденции, экономических и социальных наук, естественных наук, медицины, агрономии, лесоводства, диетологии и инженерных наук. Основные специальности в высших школах искусств: музыкальное образование, живопись и фотография; театр, архитектура, средства информации, образование.

Все более распространяются специализированные вузы. Количество студентов в них растет быстрее, чем в университетах. Основные специальности: инженерные науки, экономика, управление, здравоохранение, математика, информатика, искусство, поварское дело и пр. В специализированных вузах – укороченные сроки академического обучения: трехлетняя теоретическая подготовка и годичная практика. Они тесно связаны с промышленными предприятиями.

Срок обучения в высших школах до конца XX в. делился на два равных цикла: Grundstudium и Hauptstudium. Первый цикл предусматривает приобретение базовых академических знаний и заканчивается дипломным зачетом. Второй цикл имеет профильную направленность и предусматривает углубленное образование по выбранным специальностям. Затем идет стажировка (до 18 мес.).

Согласно принципу «академической свободы» студенты не только выбирают учебные курсы, но и последовательность их

изучения. Они вправе сдавать экзамены сразу после окончания курса, либо спустя несколько семестров. Обучение завершается итоговым экзаменом на получение степени, которая подтверждает базовое высшее образование и удостоверяется одним из двух свидетельств: Diplom или Magister. Обладатели свидетельств могут продолжить образование, которое длится не менее одного года, а затем на основании экзамена или защиты диссертации получить степень доктора (Doctor). В последнее время все шире вводятся программы обучения с академическими степенями бакалавра (Bakkalaureus) и магистра (Master).

В ФРГ немало студентов, которые вместо четырех лет учатся шесть-восемь лет, в результате чего средний возраст выпускника – 28–30 лет. В последние годы обучение не заканчивают 41 % поступивших на бакалаврские программы и 9 % студентов магистратуры **[126]**. Администрация вузов, чтобы решать эти проблемы, вынуждена облегчать программы академических курсов, упрощать процедуру экзаменов. Так, в прошлом студенты могли лишь один раз пересдавать экзамен, в случае неудачи следовало заново проходить соответствующий курс. В настоящее время некоторые университеты дают студентам три попытки пересдачи экзаменов.

Непрерывное и неформальное высшее образование – один из приоритетов школьной политики. Как записано в официальных документах, «непрерывное образование представляет собой масштабный жизненный план, ответственность за который несут сами граждане» [**см.: 81**].

Непрерывное и неформальное образование оказалось объектом двух исследовательских проектов: «Паспорт непрерывного образования» (Weiterbildungspass) и «Развитие компетенций как культуры обучения» (Lernkultur Kompetenzentwicklung). По итогам проекта «Паспорт непрерывного образования» разработана модель подтверждения и оценки компетенций, приобретаемых в условиях неформального образования. Проект «Развитие компетенций как культуры обучения» направлен на разработку и апробацию программ неформального образования, возможностей результативного обучения по этим программам.

Непрерывное и неформальное высшее образование связано прежде всего с постпрофессиональным дополнительным обучением. Интерес в этой связи представляет опыт повышения квалификации преподавателей высшей школы в так называемых центрах дидактики. Акценты программ в разных центрах различны. В Гамбургском центре особое внимание уделяют формированию профессиональных компетенций преподавателей,

в Мюнхенском – коммуникативной компетенции, в центре г. Беннедиктбойерна – медиакомпетенции. При организации обучения прибегают к модульной системе обучения – непродолжительным занятиям по тем или иным темам. Практикуют традиционные (лекция, семинар) и инновационные формы обучения (мастер-класс, онлайн-семинар), Акцент делается на проблемные методы, применение мультимедийных средств и Интернета **[101].**

Франция. Система высшего образования во Французской Республике отличается исключительной дробностью. Наряду с университетами действуют элитарные так называемые большие школы (grandesécoles). Высшее образование можно также получить в частных католических институтах, свободных юридических факультетах и ряде специальных высших школ. Частные учебные заведения не имеют права выдавать государственный диплом. Для его получения выпускники должны сдавать экзамены в государственных вузах.

Университеты разделены на несколько типов, для каждого из которых определены траектории развития. Университеты считаются наиболее демократичной формой высшего образования. Они обладают прочными академическими традициями. Но сегодня ими утерян статус наиболее престижных учебных заведений. Подобным статусом обладают в первую очередь несколько специальных высших учебных заведений и «большие школы».

«Большие школы» готовят высшие административные кадры и специалистов самой высокой квалификации для промышленности, торговли, здравоохранения, армии. «Большие школы» выделяются насыщенностью учебных программ, высоким уровнем технической оснащенности.

Высшее образование состоит из трех циклов. В университетах первый цикл длится два года; подтверждается дипломом лиценциата (bac + 2). В течение первого цикла дают общенаучную или общую гуманитарную подготовку, что позволяет продолжать профессиональное образование в высших школах различных типов. Второй цикл – углубление научной подготовки и специального образования. В университетах второй цикл длится два года, в специальных вузах – три-четыре. Подтверждается дипломом магистра (bac + 4 и bac + 5 (6). Третий цикл длится не менее трех лет и завершается дипломом об углубленном образовании или дипломом специализированной высшей подготовки; в случае защиты диссертации выдается диплом доктора первого уровня (bac + 7).

Его обладатель вправе подготовить и защитить научную

диссертацию на степень доктора второго уровня (ранее именовался doctor d'Etat).

Существенной чертой реформ является отход от традиционной централизации управления высшего образования и предоставление автономии вузам. Этот тренд определен законом о высшем образовании 1984 г. Согласно закону, основной организационной структурой университета является «учебно-научное объединение» (Unite de formation et de recherche, UFR), которое входит в состав департаментов и отделений университетов. Департаменты и отделения реализуют программы обучения и научные исследования. Закреплено право университетов на подписание многолетних контрактов с государством. Контракты позволяют университетам самостоятельно определять направления преподавания и научно-исследовательской деятельности.

При поступлении во многие университеты достаточно предъявить диплом бакалавра, подтверждающий успешное окончание лицея. Однако значительная часть абитуриентов должна пройти конкурсный отбор. В университетах с ограниченным приемом помимо представления диплома бакалавра практикуются либо мягкая селекция, когда, например, сопоставляются данные дипломов бакалавра и прием ограничен числом студенческих мест, либо качественная селекция, когда проводятся экзамены или конкурс персональных досье.

Во Франции только 5 % детей иммигрантов и рабочих идут учиться в университеты Переломить ситуацию не удается, в том числе путем реализации программы позитивной дискриминации, которая предусматривает внеочередной прием в университеты молодых людей из т. н. приоритетных образовательных зон (zones d'éducation prioritaires (ZEP) – местностей, где сосредоточены социально не защищенные выпускники школ со слабыми академическими результатами **[31; 46]**.

В «большие школы» и часть престижных вузов неуниверситетского уровня прием ведется на основании показателей успеваемости абитуриентов или, что бывает чаще, – конкурсных экзаменов с высокой степенью отсева. На одно место в «больших школах» в среднем претендует 15 человек. Для допуска к экзамену в эти заведения помимо диплома бакалавра требуется свидетельство об окончании годичных платных подготовительных курсов, либо сертификат об окончании первого цикла высшего образования в обычном университете.

Большая часть студентов платит за обучение. Примерно 25 % учащихся получают финансовую помощь от государства; часть освобождена от платы за обучение.

Давняя проблема во французских вузах – запоздалое окончание студентами курса обучения. Значительная часть студентов преодолевает трехлетний первый цикл высшего образования за более длительное время. В этой связи принимаются меры, облегчающие процедуры обучения и одновременно ужесточающие порядок исключения студентов.

Одно из важных направлений школьной политики Франции – непрерывное и неформальное высшее образование. Оно характеризуется как приобретение личностно ориентированных знаний и навыков, которые нельзя приобрести в рамках формального образования. Создана нормативно-правовая база неформального образования. Законом 2002 г. «О социальной модернизации» в обиход введено нормативное понятие такого образования: «знания, приобретенные посредством самостоятельного опыта».

Во всех департаментах Франции Ассоциацией школ и центров приобретения формального и неформального образования (L'Association a ses propres écoles et centres de formation d'éducation formelle et non formelle) организованы учреждения профессионального неформального обучения. Всего функционирует до 40 тыс. таких заведений.

Китай. В систему высшего образования КНР вливаются огромные ресурсы. Ежегодные затраты на образовательные программы в стране сопоставимы с годовым бюджетом России.

Сегодня Китай – страна с едва ли не самой быстрорастущей системой высшего образования в мире. Количество вузов в течение 1983–2004 гг. выросло более чем вдвое – с 805 до 1863. Охват молодежи соответствующего возраста обучением в высшей школе с конца XX в. к 2010 г. вырос с 9,8 до 24,8 %. Китай – страна с самым большим абсолютным количеством студентов вузов в мире, которые составляют 24 % соответствующей возрастной группы. В 2012 г. из 196 млн. студентов в мире 32,6 млн. обучались в Китае. Правительство планирует, что к 2020 году диплом об окончании высшего учебного заведения будут иметь 220 млн. граждан **[9; 14; 23] .**

Вузы в КНР делятся на университеты и остальные учебные заведения: технические, сельскохозяйственные, лесные, медицинские и фармацевтические, педагогические, филологические, финансовые, политико-правовые, спортивные, художественные и пр. Все они группируются по степени престижности на несколько иерархических категорий. Часть учебных заведений подчинена центральным ведомствам, часть – региональным.

В высшей школе действует выстроенная по американскому

образцу трехуровневая программа подготовки: бакалавриат-магистратура-докторантура. Внедряются гибкие программы, предусматривающие более раннюю специализацию студентов. Срок обучения бакалавра – четыре-пять лет. Успешное окончание бакалавриата означает приобретение высшего образования. В магистратуре срок обучения – два-три года, в докторантуре – два-три, реже – четыре года.

Поступление в вуз происходит в условиях жесткой конкуренции: конкурсы в отдельные университеты достигают 200–300 чел. на место. Отношение китайских школьников к поступлению в вуз остается конкурентно-ориентированным. Они стараются во всем превосходить своих сверстников.

Выпускники средней школы держат с 1977 г. экзамен (гаокао), дающий баллы для поступления в вуз. Еще 25 лет назад лишь три – четыре школьника из класса могли поступить в вуз. Сегодня – это каждый четвертый абитуриент Экзамены организованы на уровне провинций, автономных регионов и городов центрального подчинения. Существуют определенные стандартные программы, процедуры зачисления абитуриентов по результатам гаокао. В 1990-х гг. подобный порядок был несколько смягчен: на местах отменены единые экзаменационные программы; в провинциях стали вводить свою тематику экзаменационных заданий, собственные правила набора в высшие учебные заведения. В дополнение к баллам, полученным на гаокао, используется система зачисления с разными видами испытаний.

Приоритетным при организации экзамена является понятие «эффективность». Это означает, что абитуриенты в зависимости от числа баллов, полученных на выпускном экзамене, могут претендовать на обучение в вузе той или иной категории. Абитуриенты, не добравшие нужного количества баллов, учатся в менее престижных вузах. Вузы вправе зачислять особо талантливых на основе собственного тестирования или по рекомендациям школ.

Обычно юноши из сельской глубинки получают на гаокао меньше баллов, чем городские школьники. Подобные обстоятельства существенно уменьшают их возможности поступления в элитарные вузы. В результате сельская молодежь по большей части попадает в менее престижные учебные заведения **[122]**.

Недавно в Китае вновь заговорили о необходимости реформы гаокао. Предусматривается введение двух различных экзаменационных модулей: один – для абитуриентов, склонных к техническим наукам, другой – для тех, кому ближе

академические программы гуманитарного направления. Выдержав экзамен по техническому варианту гаокао, можно будет поступить в один из колледжей и университетов технического и профессионального обучения **[84]**.

Дискуссия коснулась также веса английского языка в модулях гаокао. До последнего времен такой вес возрастал. В противовес этому усиливается иной тренд, сторонники которого убеждены, что английский язык должен перестать занимать центральное место в гаокао и что на его место следует поставить китайский язык. В провинции Цзянсу, например, вообще объявили об исключении английского из списка обязательных предметов в рамках гаокао. Такого рода факты свидетельствуют, как пишут Ван Сяоян и Ли Янъян, что захватившая школу Китая «английская лихорадка» приостановилась **[17]**.

Обучение в вузах платное. Стоимость обучения составляет в среднем в год около 4500 юаней (900 долл.). Типичная картина из жизни Китая, когда в сельских общинах собирают деньги для того, чтобы отправить учиться в вуз своих односельчан. Впрочем, существует система социальных и поощрительных стипендий, а также практикуется отмена платы за обучение для особо одаренных учащихся. В вузах внедрена система приобретения студентами кредитов на обучение. Государство гасит 50 % кредита. Ими пользуются около 12 % студентов. Очень остро, однако, стоит проблема возврата кредита **[106]**.

В КНР в начале 1980-х годов на основе зарубежных практик были реализованы реформы по децентрализации и маркетизации высшего образования. Подобные стратегии соответствовали идеям Дэн Сяопина: «Китайское обучение – это содержание, а западные методы – для практического использования». Тогда же взят курс на превращение высшего образования из элитарного в массовое. Программа реформ и развития в области образования (1993), закон Китайской Народной Республики «Об образовании» (1995), Проект 211 (1995), Проект 985 (1998) содействовали расширению системы высшего образования и отразили намерения Китая догнать Запад и наверстать упущенное.

С 1990-х гг. в Китае осуществляется курс на регионализацию управления высшим образованием. В КНР, говоря о такой политике, перефразируют слова В. И. Ленина о необходимости для государства сохранять «командные высоты». Это означает, что правительство переходит к «макроуправлению» высшей школы – через законодательство, планирование, слияние вузов, точечное финансирование и пр.

В соответствии с такой политикой осуществлен ряд крупных реформ. Так Министерство образования и местные власти в 2004

году инициировали финансовую поддержку региональных вузов, расположенных в провинциях, где нет ни одного финансируемого из центра национального университета. К 2013 г. насчитывалось 35 таких вузов, приобретших статус «полунациональных».

Закон об образовании 1998 г. закрепил автономию вузов. Расширяется самостоятельность учебных заведений «при сохранении единого курса в образовании и направляющего планирования». Речь идет о правах в отношении приема студентов, регулировании номенклатуры специальностей, найма кадров, определении штатного расписания, осуществлении международных соглашений и пр.

Стратегический национальный план развития высшего образования на 2010–2020 годы (Концепция—2020) нацелен на создание образовательной системы, основанной на ценностях университетской автономии и академической свободы. Университеты получили толчок к разработке уставов и определению границ собственной юрисдикции и автономии.

В 2011—14 гг. в нескольких университетах состоялась своеобразная «тихая внутренняя революция». На национальном уровне запущен проект создания экспериментальных колледжей – особых зон, которые бы давали возможность преподавателям в большей степени влиять на академические решения и реализовывать инновации. В 2012 г. выработан документ, где перечислены основные направления деятельности экспериментальных колледжей: введение демократического управления, автономизация в разработке образовательных программ, обновление процедуры найма преподавателей, отбора абитуриентов и распределения ресурсов. В колледжах надлежало принять устав, учредить попечительский совет. Предлагалось сформировать совет профессоров, который мог номинировать кандидатов на должность декана и представлять интересы преподавателей при принятии решений, связанных с обучением, проведением исследований и административным управлением. Также следовало создать академический совет для отслеживания образовательных программ и контроля качества работы преподавателей, а также обеспечения невмешательства администрации в академические вопросы. К 2014 г. экспериментальные колледжи появились в 17 национальных университетах **[123]**.

Увеличение автономии девяти ведущих университетов предусматривали новые правила, утвержденные в 2014 г. Так в Пекинском университете предлагалось увеличить влияние студентов на принятие управленческих решений в вузе. Создан комитет по надзору, который должен рассматривать вопросы,

связанные с дисциплинарными нарушениями студентов и сотрудников университета. В состав комитета входят студенты, преподаватели, члены коммунистической и некоммунистических партий. Кроме того, студенты получили право иметь быть членами ученого совета.

Многие эксперты сомневаются в том, что государство действительно добровольно ослабит хватку и что университеты смогут воспользоваться предоставленной автономией. По суждениям экспертов, в китайской системе высшего образования верхнюю позицию в текущих изменениях занимает тенденция возвращения к централизации **[122;123].** Как пишут авторы книги «Массовое высшее образование. Триумф БРИК?», «китайские вузы по-прежнему достаточно жестко регулируются государством» **[49].** Для таких суждений есть основания. Отнюдь не теряет силы Закон об образовании (1998), который предписывает «сохранение единого курса в образовании и направляющего планирования».

В ответ на новые экономические вызовы существенно изменяется профильная структура высшего образования: сократилась доля сельскохозяйственных, медицинских вузов; вырос удельный вес финансовых и политико-юридических учебных заведений. Появилось большое число краткосрочных специализированных учебных заведений. Произошли перемены в предпочтениях номенклатуры специальностей: наибольшее число студентов составляют обучающиеся на технических факультетах. Высшее техническое образование ведется главным образом в профессионально-технических институтах, краткосрочных профессиональных университетах, специальных техникумах и других учебных заведениях.

Для увеличения масштабов высшего технического образования с 2014 г. не менее половины государственных университетов (около 600) реформированы в институты прикладного обучения или политехнические школы. Они составляют половину всех государственных вузов страны. Эти учебные заведения готовят квалифицированных технических работников прикладного и технологического назначения: инженеров, старших технических специалистов и другие высококвалифицированных производственные кадры. При этом основной упор сделан на прикладное обучение и в меньшей степени – на академические и теоретические занятия.

Китай сталкивается с определенными проблемами в высшем образовании. Одна из наиболее острых – сохранение национального подхода к образованию («тун ши»). Как пишут китайские ученые Цян Чжа, Цзинхуан Ши и Сяоян Ван,

«Конфуцианская интеллектуальная традиция придает большое значение гуманитарному образованию, которое должно быть основано в первую очередь на изучении достижений прошлого, а не на знакомстве с западным опытом» **[124].**

По мнению директора Центра сравнительных исследований в области образования Университета Гонконга Ян Жуя, китайские университеты, ориентируясь на западные образцы, неоправданно забывают свое прошлое. Он пишет: «Перенос американских принципов на китайские университеты часто происходит без учета важных культурных различий. <….> Китай в своей государственной политике делает акцент на экономическом развитии в качестве основного ориентира для проходящих реформ, а вопросы культуры и ценностей опять остаются в стороне. Модель, основанная на таких западных ценностях, как академическая свобода и университетская автономия, не всегда понятна китайцам и очень плохо приживается <…>. Для того чтобы быть настоящими университетами «мирового класса», китайским вузам необходимо выработать оптимальный, можно даже сказать, собственный, китайский баланс между традиционным и западным пониманием университета» **[131].**

«Злокачественной опухолью» системы высшего образования в Китае называют коррупцию («гуаньси»). Она означает в том числе наличие в вузах протекционизма, вследствие чего карьерный рост преподавателей и ученых нередко основан на связях, а не академических и научных достижениях **[73].** Видный китайский ученый Ши Игун пишет в этой связи: «..все в Китае знают: чтобы получить исследовательский грант, вовсе не обязательно быть хорошим ученым, самое главное – быть на короткой ноге с ключевыми чиновниками и прикормленными экспертами» **(см.: 121].**

Япония. В Японии насчитывается около 600 вузов, в том числе свыше 420 частных. К учреждениям высшего образования относятся университеты, а также младшие и технические колледжи. Университеты дают, прежде всего, академическое образование. Младшие и технические колледжи главное внимание уделяют профессиональной и практической подготовке.

Университеты делятся на несколько категорий: всеохватные – со множеством факультетов, системой третьего цикла («университеты полного цикла»); смешанные – с небольшим числом факультетов; моноуниверситеты с одним факультетом или направлением образования; женские университеты.

Япония отличается высоким уровнем числа выпускников школ, продолжающих обучение в вузах. Япония занимает по этому показателю одно из первых мест в мире (более 42 %). В

колледжи высшего образования ежегодно поступает около трети выпускников школы (свыше 400 тыс.). Обучение в университете выбирают в среднем 45 % выпускников.

Система высшего образования во многом скопирована с американской. Вместе с тем она остается одной из наиболее консервативных, будучи пронизана жесткой иерархией. Учебные заведения неуниверситетского сектора (младшие и технические колледжи, технические институты) считаются «вузами второго сорта». На вершине пирамиды высшего образования возвышаются «университеты полного цикла». В свою очередь внутри университетов существуют статусные различия по нисходящей линии: несколько наиболее престижных (Нихон, Васеда, Токийский); государственные университеты, занимающие первые места в рейтингах (например, университет Йокогамы); прочие государственные университеты; небольшие частные университеты.

Реформами предусмотрено усиление стандартизации; совершенствование программ, методов обучения; улучшение контроля качества, в частности, путем системы самопроверки учебной работы. В 2013 году правительство определило одной из национальных задач вхождение десяти японских вузов в топ-100 мировых университетов.

2. Педагогическое образование

2.1. Общая характеристика

Подготовка учителей – важнейшая функция высшего образования. Речь идет об обеспечении общества кадрами, от которых в огромной степени зависит будущее нации. В сфере образования растет потребность в первоклассных педагогах – истинных мастерах и профессионалах, стремящихся к творчеству, самопознанию, самосовершенствованию.

В столкновении традиционных и новых веяний неоднозначно трактуются установки педагогического образования. По-прежнему сильна традиция, согласно которой педагог рассматривается как обладатель некого права «вето», суждения которого должны быть для воспитанника непререкаемыми. Негативную роль при подготовке педагога играет также традиция разделения функций воспитания и обучения.

Традиционное понимание педагогических функций учителя выглядит все более несостоятельным. Послушанию, основанному на безусловном авторитете педагога, противопоставляются иные характеристики педагогического труда: любовь к детям, инициативность, открытость, умение сотрудничать с коллегами, учениками и их родителями. На первый план выдвинута задача формирования высокоинтеллектуального, гуманистического учителя.

Переход педагогического образования с экстенсивного на интенсивный путь развития потребовал учителя иного типа, способного обеспечить высокое качество обучения и воспитания в условиях массовой не только начальной, но и средней школы. Эффективность подготовки учителя связывается с уровнями освоения учебных дисциплин, оперативного овладения соответствующими профессиональными компетенциями, коммуникативной культурой, способностями к творческому критическому мышлению, нестандартным решениям и действиям в профессиональной сфере, высокой степенью рефлексивного мышления, стремлений к профессиональному росту.

Преподаватель для успешной работы должен располагать необходимым профессионализмом, составляющие которого – прежде всего общая и педагогическая культура, а также компетентность в педагогической деятельности. Ему надлежит быть одновременно преподавателем и наставником, гражданско активным, высоконравственным человеком. Учитель должен уметь определить, что знает ученик, разработать для него эффективную методику усвоения и проверки знания, научить учиться в любых ситуациях, уметь наладить дисциплину в классе.

В мировой педагогике поставлен также вопрос о создании модели наставника талантливых школьников. П. Торенс (США), П. Дебраи-Ритзен (Франция) ведущими качествами такого учителя считают энтузиазм, уверенность в себе, умение оказать помощь ученику и прогнозировать его успех, увлеченность, гибкое профессиональное мышление, открытость к общению, способность пробудить интерес к учебному предмету, готовность защитить своих питомцев.

Между идеальной подготовкой учителя и реальностями есть существенная разница. Весьма распространенное явление – недостаточные квалификация и профессионализм школьных преподавателей. Наиболее часто встречаются педагоги «старой закалки»: они считают главным профессиональным достоинством владение предметом и умение держать в подчинении класс. Другая, сравнительно небольшая, группа – учителя, приверженные инновациям: они нестандартно мыслят, совершенствуются профессионально, стремятся осмыслить собственный и иной педагогический опыт. Из педагогических вузов в школу также пришли учителя нового типа: профессионалы-исследователи, которые включаются в научно-методический поиск. И, наконец, это случайные для школы учителя, не готовые и не мотивированные к выполнению своих профессиональных обязанностей.

На пороге XXI столетия определились важные тенденции развития систем педагогического образования. В первую очередь это усиление ориентации на университетское образование. Тенденция выражается в развитии преемственной подготовки учителя в специальном педагогическом учебном заведении и университете. Осуществляется (хотя не везде и не полностью) установка на то, чтобы все учителя (от начальной до полной средней школы) приобретали высшее образование университетского уровня. На Западе, как правило, учителю необходимы два диплома – об университетской подготовке и о профессиональной пригодности. Первый выдается после двух-четырех лет успешной учебы. Получением второго диплома завершается практическая профессионально-педагогическая подготовка.

В ряде государств в университетах функционируют специальные педагогические факультеты. В других странах студенты обучаются на тех или иных факультетах, где не дают сколько-нибудь солидную педагогическую подготовку и где по окончания трех-четырех курсов предоставляется возможность учиться в специально созданных педагогических институтах или центрах.

Педагогические вузы стремятся привлечь для обучения толковых абитуриентов. Осуществляется специальная деятельность в пользу выбора молодыми людьми программы высшего педагогического образования. Подобная деятельность выглядит по-разному. Распространенным способом борьбы за лучших выпускников общеобразовательной школы для педвузов является диверсификация путей приобретения педагогического образования.

Программа педагогической подготовки включает три основных части: общеобразовательная, специализированная и практика. Программы специализированной подготовки состоят из общего, особенного и единичного. Общее – это нормативные педагогические дисциплины, которые обеспечивают приобретение фундаментальных знаний в области педагогики, овладение основами педагогических умений и навыков, необходимых каждому учителю. Особенное – элективные дисциплины, факультативы (с учетом специфики факультетов). Изучение этих дисциплин содействует развитию дидактического мастерства преподавания предметов по специальности. Единичное – персональные занятия (работа по индивидуальному плану, самостоятельная работа), направленные на развитие творческих способностей студентов, приобретение ими опыта творческой деятельности и персонального стиля работы.

В приоритетах российских и зарубежных студентов есть заметные отличия при изучении специальной программы. В России будущие учителя предпочитают изучать математику, общественные науки, иностранный язык, приобретать профессиональные навыки. За рубежом – математику, чтение, письмо, литературу и общественные науки **[83]**.

Лучшие программы ставят задачи обогащения мировоззренческой и педагогической культуры, формирования педагогического мышления. Предлагается осваивать ценности воспитания и обучения, которые лежат вне узких корпоративных, социальных и национальных интересов; приобщать к педагогическим знаниям универсального, глобального характера; развивать пространственно-временное теоретическое мышление, осознавать причинно-следственные взаимосвязи педагогических явлений и фактов; формировать знание педагогических категорий и понятий, умения работать с педагогическими источниками и эмпирическим материалом.

Предполагается использование полученных знаний в педагогической деятельности. Приобретаются представления о педагогических ответах на вызовы времени, формируется открытое педагогическое мышление, понимание вариативности

педагогических идей, убежденность в неизбежности перемен в образовании, уверенность, что педагогика обладает постоянным потенциалом обновления. Рекомендуется осмысливать новые педагогические идеи, включая и те, которые поначалу кажутся случайными и неприемлемыми.

В большинстве ведущих стран мира происходит перестройка образовательных программ подготовки учителей. Реформы в значительной мере предназначены для того, чтобы ослабить нарастающее противоречие между потребностью солидной психолого-педагогической подготовки учителя и запросом социума (государства, бизнеса) на профессионального преподавателя-предметника.

Меняются приоритеты в сторону сокращения теоретической и увеличения практической составляющей программ. В психолого-педагогической подготовке возрастает роль практики и стажировок будущего учителя. В ряде стран учителя готовятся адресно, под запросы конкретной школы.

Происходит модернизация стандартов образовательных программ подготовки учителей. Стандартизация программ позволяет не только эффективно осуществлять, но и измерять педагогическое образование. В ведущих странах мира нет однозначного отношения в проблеме содержания стандартов программ педагогического образования.

В педвузах основными видами занятий остаются аудиторные лекции, семинары и педагогическая практика. Предпринимаются попытки обосновать и практиковать нетрадиционные организацию и методы педагогического образования. Есть специфические традиции в методах обучения в отдельных странах. Повседневностью учебного процесса сделалось обращение к новейшим достижения ИКТ. В последнем случае велика угроза «заиграться», если поставить во главу угла подобного рода методики обучения. Особенности педагогического образования состоят и в том, что «виртуальная педагогика» не в состоянии заменить живого общения педагогов и студентов.

2.2. Педагогическое образование в отдельных странах

Россия. Как подчеркнуто в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010 г.), в XXI в. требуются «педагоги, глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников…» **[77].**

Предлагается формировать новое поколение учителей, которые смогут вовлекать своих воспитанников в деятельность по решению проблемных ситуаций, поощрять их саморазвитие, стать для них советниками, когда ученик видит в преподавателе «помощника, а не инспектора и ментора» **[64].** Для восстановления профессиональной морали педагога, как считает Я. И. Кузьминов, следует завершать педагогическую подготовку к принятием выпускниками своеобразной «педагогической клятвы», аналогом клятвы Гиппократа, которую дают врачи.

Для совершенствования педагогического образования в России существуют солидные теоретические предпосылки. Речь идет о современных исследованиях в области педагогического образования (И. А. Зимняя, А. А. Орлов, В. В. Рубцов, И. И. Соколова, А. П. Тряпицына, В. Д. Шадриков и др.).

Центральными в педагогическом образовании являются вопросы профессиональной подготовки будущего учителя. Предлагается отказаться от традиции готовить учителей-предметников и осуществлять передачу студентам «образцов» педагогической деятельности. (В. В. Рубцов).

Остро стоит вопрос о необходимости пересмотра официальных стандартов педагогического образования, в особенности касающихся трактовки общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель. Как считает А. А. Орлов, выделение в стандартах трех групп профессиональных компетенций педагогов – ключевых, базовых и специальных – в большей степени соответствует современным запросам педагогического образования **[80].**

И. И. Соколова включает в эталонное представление профессиональной зрелости педагога когнитивный, компетентностный, деятельностный и личностный блоки. К основным компонентам профессионализма педагога она относит ориентацию на гуманистическую систему ценностей, осознание особенностей педагогической профессии, высокую

образованность, педагогическое мастерство, индивидуальный педагогический стиль, способность к самоорганизации и др. **[108] .**

К важным тенденциям развития системы педагогического образования в РФ можно причислить: изменение институциональных структур, модернизацию содержания, принципов и методов управления, усиление международного сотрудничества.

В России учителей готовят педагогические училища и педагогические колледжи (один-три года), педагогические институты, педагогические университеты и университеты (четыре года). Педагогов готовят в государственных и коммерческих учебных заведениях. С 2009 г. начался повсеместный переход высших педагогических учебных заведений к двухзвенной системе – бакалавра и магистра (четыре года – бакалавриат, один год – магистратура). В ряде случаев возможен пятилетний бакалавриат педагогического образования (при наличии двух программ специальной подготовки).

Постепенно ликвидируется иерархическая система принципиально различающейся подготовки учителей начальных и средних школ. Усиливается ориентация педагогических вузов на университетское образование, созданы педагогические вузы университетского типа. Система университетского педагогического образования становится более гибкой. Сформировались разнообразные виды педагогических учреждений университетского типа: собственно педагогические университеты, лингвистические педагогические университеты, профессионально-педагогические университеты.

Система педагогических вузов сокращается. Нарастает тенденция по превращению педагогических вузов в классические университеты, слияния их с университетами. Это ставит под вопрос судьбу высшей педагогической школы как уникальной отрасли отечественного образования.

Все более заметную роль в подготовке педагогических кадров играют вузы непедагогического профиля. Планируется готовить для работы в школе квалифицированных специалистов, не имеющих педагогического образования. Предполагается, что это поможет решить проблему дефицита педагогических кадров. Однако подобный тренд несет опасность разрушения цельности высшего педагогического образования.

Ориентацию выпускников общеобразовательных школ на приобретение педагогического образования осуществляют в отдельных школах, на подготовительных курсах при педвузах. В педагогических вузах для старшеклассников устраивают «дни

открытых дверей». Впрочем, такая работа не приносит ощутимой отдачи. В педагогические университеты и институты часто идут наименее способные выпускники школ. В 2013 г. в эти вузы принесли документы абитуриенты с наиболее низким средним показателем ЕГЭ – 65,2 балла **[88] .**

Ключевой вопрос модернизации педагогического образования – отказ от традиции готовить учителей-предметников. Как отмечает в этой связи ректор Московского психолого-педагогического университета В. В. Рубцов, в педвузе необходимо осуществлять передачу студентам «образцов» педагогической деятельности. Не менее важными остаются вопросы профессионального воспитания будущего учителя.

В России фактически действуют три вида стандартов педагогического образования: стандарты научной деятельности вузов (например, процент кандидатов и докторов наук); общеобразовательные стандарты, единые для всех специальностей; стандарты знаний и умений студентов по каждой специальности. Даются практические рекомендации по переработке стандартов, например, сокращать их объем до размера, который может вместить в среднем человеческое сознание.

Ставится задача обновления стандартов педагогического образования. Во ФГОС ВПО 3-го поколения (2015 год) стандарт позиционируется как совокупность системы требований: к результатам освоения основных образовательных программ; структуре основных образовательных программ; условиям реализации основных образовательных программ. Стандарт предусматривает приобретение будущими учителями определенных общекультурных и профессиональных компетенций в виде суммы практико-ориентированных профессиональных квалификационных знаний и навыков.

Эволюция программ происходит при сохранении традиционного и появлении нового содержания. Усиливается диверсификации программ – показательно в этой связи развитие системы учебных курсов по выбору. Пересматривается целеполагание и содержание программ и отдельных курсов с тем, чтобы прочнее связать их с актуальными задачами обучения и воспитания.

Большее внимание в программах уделено овладению профессиональными компетенциями: коммуникативными умениями, навыками учебной и воспитательной работы. Вводятся курсы и темы, отражающие новые социальные реальности, достижения педагогики, науки, техники, культуры. В программы подготовки учителей включаются курсы философии, социологии,

антропологии, этики, что рассматривается как условие гуманизации педагогического образования. При преподавании психологии наряду с педагогическими дисциплинами центр тяжести перемещается из курса общей психологии в тематику практической педагогической психологии.

Между идеальными моделями и фактическими программами педагогического образования существует заметная разница. Остается острой и довольно далекой от удовлетворительного разрешения проблема оптимального баланса общей теоретической, специальной (по учебному предмету) и психолого-педагогической подготовки. Соотношение этих компонентов продолжает зависеть от типов учебных заведений.

Особенно это касается программ классических университетов, которые не предлагают освоение обстоятельных педагогических компетенций. В программах доминирует функциональный подход, который предусматривает овладение различными педагогическими технологиями и который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности.

Программы педагогического образования в разных типах высших учебных заведений имеют определенные особенности. В университетах психолого-педагогическая подготовка менее насыщена, больший упор сделан на общее академическое образование. В педагогических университетах сохранен акцент на усиленное педагогическое образование и в отличие от остальных высших учебных заведений предусмотрены длительная практика в школе, больший спектр специализаций, элективов по психолого-педагогическим дисциплинам.

При осуществлении педагогического образования в разных типах учебных заведений возникли определенные издержки. Так в сфере педагогического образования сложилась парадоксальная ситуация. Поскольку в вузах непедагогического профиля подготовка преподавателей идет в виде дополнительной образовательной программы, педагогические вузы и вузы непедагогического профиля работают по разным образовательным стандартам.

В программы включены предметные области, которые представлены в общеобразовательной школе: история, математика, биология, химия, русский язык и литература, иностранные языки и т. д. Значительно увеличен перечень специальностей. Программы включают комплекс психолого-педагогических дисциплин (педагогика, педагогическая антропология, психология, методики обучения, история

педагогики, сравнительная педагогика и пр.), а также педагогическая практика. Кроме традиционных, появились программы валеологии, культурологии, андрагогики, менеджмента, экономики и права в образовании и т. д.

В российских вузах традиционно привержены таким видам учебных занятий как лекции, семинары. В последнее время традиции теснят новые организация, формы и методы обучения.

Показательна в этом смысле эволюция педагогической практики – традиционного компонента подготовки учителя. К настоящему времени «педагогическая практика по содержанию, способам организации превратилась по преимуществу во вспомогательную, второстепенную форму организации профессионального обучения и воспитания будущего учителя» **[78].** Повсеместно, в педагогических вузах и классических университетах, педагогическая практика сколько-нибудь систематически до последнего времени не проводилась. Исключение составляли несколько педвузов. Один из них – Московский педагогический государственный университет (МПГУ).

Подобные издержки призвана устранить реорганизация педагогической практики, внедрение новых форм деятельности учителей – наставников (тьюторов). Так, в 2013/2014 учебном году в МПГУ был запущен проект по организации педагогической практики выпускников с длительным отрывом от академических занятий и при сопровождении тьюторов.

Соединенные Штаты Америки. Американские ученые и учителя высказывают множество суждений относительно того, каким должен быть школьный педагог. Идеальный учитель, считает американка М. Бивукарис – победительница конкурса «Учитель года» (США, 1991), непременно должен любить своих питомцев и быть любимым ими, уважать их право на собственное мнение, доверять своим подопечным. «Хороший учитель сеет добрые семена», – заключает Бивукарис [**см.: 35].**

По суждениям американского ученого А. Комбса, наставнику следует изначально стремиться понять проблемы учащегося, проявлять в отношениях с ним искренние теплоту и участие. Учитель должен в первую очередь замечать достижения, а не промахи ученика. Формулируя модель хорошего учителя, Комбс пишет о том, что наставнику следует стараться понять своих учеников, доверять им, видеть в них достойных личностей [**см.:35].**

Другой американский ученый А. Харрис в модель эффективного учителя включает несколько составляющих: 1) ясность, четкость преподавания; 2) максимальный учет

возможностей школьника; 3) вариативность и валидность педагогических приемов; 4) умение поддерживать дисциплину в классе; 5) предоставление школьнику оптимального учебного времени; 6) поддержание в классе атмосферы высоких ожиданий [**см.:35]**.

Его соотечественница Э. Ламперт-Шепель, говоря об универсальной модели учителя, прибегает к таким характеристикам педагога, как: адекватное осознание своего «Я», индивидуальность, склонность к диалогу, способность ставить задачи воспитании и обучения, умения учить и учиться, выявлять собственные недочеты, анализировать конкретные педагогических ситуации и т. д. Подобные установки, замечает Э. Ламперт-Шепель, обретают плоть и кровь лишь при учете ментальности жителей США. Предлагается, например, иметь в виду их рационализм, демократизм и прагматизм [**см.:35]**.

Программы по подготовке учителей имеют более 1400 американских вузов **[100]**. В системе педагогического образования выделяются вузы различных уровней: университеты (четыре-пять лет), педагогические колледжи (четыре-пять лет), колледжи свободных искусств (четыре года), младшие колледжи (два года). В первых трех указанных типах учебных заведений готовят преподавателей средней школы, в младшем колледже – учителей начальной школы. Имеются как общественные, так и частные заведения педагогического образования.

Основная часть будущих учителей учится четыре года (70 %). Менее трети – пять лет. Остальные – два года. Выпускники, получив степень бакалавра, могут идти работать учителями в школу. Набор новых учителей идет в последнее время не столько из педагогических колледжей, сколько из классических университетов. Так что не менее половины школьных учителей имеют степень магистра. Наиболее известные поставщики педагогических кадров – Университет Болл (штат Индиана), Северный Иллинойский университет (штат Иллинойс), Мичиганский университет (штат Мичиган), университет в Филадельфии (штат Пенсильвания), Стэнфордский университет.

В законе «Америка-2000» (1994), президентском акте «Ни одного неуспевающего ребенка» (2001), выделена стратегическая цель школьной политики – готовить новое поколение профессионально состоятельных учителей. Согласно этим документам в школах не должно быть места учителям, не подтвердивших свою квалификацию [**см.:35]**.

Больная проблема в США – отсутствие у студентов, получающих педагогическое образование, прочной мотивации к будущей профессиональной деятельности. По свидетельству М.

Джонсона (университет Висконсин-Медисон), типичны случаи, когда выпускники педагогических факультетов, поработав два-три года в школе, уходят из профессии. Чтобы закрепить интерес к профессии педагога, используются проекты так называемого обучения действием (Service Learning), когда студенты на добровольных началах занимаются практической учительской деятельностью.

До начала XXI в. на педагогические факультеты шли обычно выпускники школ, не отличавшиеся высокими академическими достижениями. Чтобы преломить ситуацию, в ряде педагогических колледжей ежегодно организуют «Дни будущего студента», во время которых старшеклассники посещают лекции и семинары, беседуют с преподавателями. Важную роль в ориентации на профессию учителя играют клубы «Будущие учителя Америки», которые есть в каждом штате. Программа клубов рассчитана на четыре года: школьники знакомятся с основами педагогики и психологии, практикуются в качестве помощников учителей.

В результате сегодня педагогами хотят стать далеко не худшие абитуриенты. Впрочем, решительно изменить к лучшему отношение к профессии учителя не удается. Лишь 23 % первокурсников педвузов составляют выпускники школ из верхней трети рейтинга успеваемости **[100]**.

При четырех-пятилетней подготовке учителей программы предусматривают занятия в первые два года по общеобразовательному циклу, куда включена математика и где значительное место занимают гуманитарные дисциплины: экономика, философия, литература, история, политология, социология и т. д. Предусмотрено сочетание обязательных и элективных курсов.

Дальнейшая программа, согласно стандартам, включает изучение теоретических психолого-педагогических дисциплин: общая педагогическая психология, психология развития ребенка, основы образования, философия воспитания, история педагогики, педагогическая социология, сравнительная педагогика, методики обучения, педагогическая этика. На эти дисциплины отводится 25–35 % учебного времени. Отличное освоение дисциплин психолого-педагогического знания (оценка А) соответствует около 3,9 кредитам.

В структуре программы, которые надлежит усвоить будущему учителю, выделяются общие знания, специальные знания (например, методы научного исследования), поведенческие науки (теория поведения, идеальное, нормальное и анормальное поведение). Более или менее глубокие профессиональные

компетенции будущие педагоги получают на стадии магистратуры.

Освоение методик преподавания отдано на откуп школьным учителям. Существует парадокс: в программе педагогического образования есть разделы по теории воспитания и обучения и нет какого-либо соответствующего методического материала. В программе фактически отсутствует преподавание методик преподавания отдельных школьных предметов.

В ходу альтернативные программы педагогического образования. Они предусматривают обучение без отрыва от деятельности в школах, когда студенты-выпускники выполняют полноценную нагрузку учителя. К такого рода альтернативным программам можно причислить так называемую клиническую модель, при которой самостоятельная работа студента в школе сочетается с его теоретической подготовкой в вузе (The Clinical model). Модель предусматривает интенсификацию педагогической практики и обязательность годовой интернатуры. Школы в этом случае предоставляют площадку для практики студентов, а вузы помогают школам, внедряя научные разработки и новые программы.

В университетах на педагогическую практику обычно отводится четыре-пять недель. В педагогических колледжах практика введена на всех курсах. В программу практики входит наблюдение учебно-воспитательного процесса, анализ преподавания, собственные уроки (от одного до серии). Руководят школьной практикой специально подготовленные учителя.

Одним из звеньев педагогического образования является постдипломная стажировка (Induction). Обычно она предусматривает прикрепление молодого учителя к опытному наставнику-преподавателю.

Популярность приобретают новые технологии обучения будущих педагогов: дискуссии, моделирование, ролевые игры, микропреподавание, обучение в режиме онлайн, бригадно-индивидуальное обучение, взаимное обучение, модульное обучение и пр. Так при моделировании и ролевых играх студенты могут изображать школьный класс. Микропреподавание означает создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами обучения.

На курсах педагогического мастерства уделяется внимание шлифовке речи, предлагаются позитивные модели общения. Например, рекомендуют обращаться к школьнику с просьбами в следующих формулировках: «Попробуй, это интересно и должно тебе понравиться», «Тебе это пригодится», «Если ты это сделаешь,

будешь чувствовать себя хорошо» и пр. Одновременно предостерегают от слов, которые могут вызвать негативную реакцию ребенка: угроза наказания, ссылка на собственный авторитет, апелляция к долгу, ответственности перед сверстниками и пр.

В педагогических вузах прибегают к персонализированному обучению Его суть состоит в том, что материал курса разбивается на фрагменты. Студент самостоятельно изучает учебный материал и, решив, что овладел им, выполняет «тест готовности»; переход к очередному фрагменту возможен лишь после положительной оценки за предыдущий.

Великобритания. В модели британского учителя в числе ведущих характеристик выделены духовность, профессионализм и компетентность. Согласно концепции «нового профессионализма», педагог как специалист-предметник и воспитатель должен выполнять разнообразные функции: преподавателя, менеджера, наблюдателя, диагноста, организатора, консультанта. Предполагается овладение будущим учителем разнообразными педагогическими стилями: контролера, персонального и группового наставника. Британские ученые предусматривают необходимость обеспечить открытость школьного педагога инновациям.

При смене ценностных приоритетов профессии школьного педагога происходит отказ от модели преподавателя как механического ретранслятора знаний, умений и навыков, усиливается ориентация на подготовку креативного учителя – ученого и «рефлексирующего практика», то есть специалиста, способного к научному исследованию, вписанному в профессиональную деятельность. Р. Сэйер, размышляя о подобном педагоге, пишет: «Учителя будущего станут знаниевыми работниками с умениями, эквивалентными другим знаниевым работникам, таким как юристы, доктора, инженеры, менеджеры и консультанты. Они будут глубоко ознакомлены с аутентичными практиками профессиональных ученых – естественников, историков, математиков или литературных критиков» [**см.: 66] .**

В Великобритании система педагогического образования состоит из общих и педагогических колледжей, а также педагогических отделений университетов. Существует до девяти способов получения педагогического образования. Имеются частные и государственные высшие педагогические учебные заведения. В университетах годичную педагогическую подготовку проходят после трех лет обучения на каком-либо факультете, т. е. освоив определенный академический курс и получив

специализацию по одной-трем дисциплинам. Выпускник должен обладать базовыми психолого-педагогическими знаниями, владеть технологиями обучения и воспитания учащихся: наблюдение, общение, анализ проблемных ситуаций, видеоурок, использование журнала учителя и др. Подготовка будущего учителя основана на ступенчатом принципе и предусматривает выбор специалистом вида педагогической деятельности (учителя или исследователя).

Учебные дисциплины программы педагогического образования в зависимости от назначения объединены в блоки: профессионально-педагогический, специальный, общеобразовательный. Выделен также раздел «Педагогическая практика».

Профессионально-педагогическая подготовка, на которую отведено около 50 % учебного времени, включает три главных компонента: дисциплины психолого-педагогического цикла, профессиональный курс и педагогическая практика в школе. В центре профессионально-педагогического образования – интегрированный курс, состоящий в большинстве случаев из следующих разделов: принципы образования; педагогическая психология; социальная педагогика. В курс включены темы: философия педагогики, психология, педагогическая социология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная гигиена, школоведение и др.

В основе профессионального курса (40 % учебного времени) лежит идея интеграции академической и профессионально-педагогической подготовки за счет включения методических материалов в программы академических дисциплин. Как правило, профессиональный курс включает дисциплины общего академического профиля: английский язык, математика, география, история – всего до восьми дисциплин.

При специальной подготовке особое внимание уделяется основному предмету, который в будущем станет преподавать студент: английский язык и литература, математика, религия, домоводство и пр. (на это отводится до 25 % учебного времени). В общеобразовательном блоке центральное место занимает обществоведческий цикл предметов.

Велика элективность программ. Например, программа Лондонского института педагогики предлагает ежегодно до 14 элективных предметов.

Педагогическая практика и стажировка будущих учителей начинается до изучения теоретических дисциплин психолого-педагогического цикла. Продолжительность практики составляет в колледжах до 29 недель, на педагогических отделениях

университетов – 18–19 недель. Она состоит из наблюдений педагогического процесса, нескольких уроков под руководством опытных учителей – менторов (Mentors) и преподавателей вузов – тьюторов (Tutors). Такие занятия создают прочный контакт между учащимися и преподавателями, позволяют не только передать знания, но и учат самостоятельно действовать и мыслить.

После окончания педагогического колледжа студентам необходимо пройти стажировку от полутора до двух лет по месту работы «под присмотром» учителя-наставника.

Германия. Немецкие педагоги инициируют персонализированное и индивидуально ориентированное педагогическое образование. Так К. Зейхер и К. Тейтельбаум утверждают, что это – наиболее оптимальный способ, который помогает вовлекать студентов в сложный процесс познания **[170]**.

В ФРГ сложилась система трех видов педагогического образования: учителей начальной и основной школы, преподавателей реального училища, преподавателей гимназии. Учителей начальной и основной школы готовят по преимуществу в Гамбургском и Гессенском университетах, а также в высших педагогических школах других университетов. Продолжительность подготовки – почти везде три года. Преподавателей реального училища готовят высшие педагогические школы и университеты. Их задача – дополнительная подготовка учителя начальной и основной школы. Преподавателей гимназии готовят университеты, технические и музыкальные вузы.

На рубеже XX–XXI вв. произошло выделение программ бакалавриата и магистратуры. Подобное разделение позволило разделить предметное (бакалавриат) и педагогическое (магистратура) образование. По окончании педагогического бакалавриата есть выбор между педагогической и непедагогической магистратурой.

В Германии популярностью пользуется концепция стандартов педагогического образования Ф. Озера (университет Фрайбурга). В ней дано определение стандарта педагогического образования как «понимание уровня качества и достижения его оптимальным путем» [**см.: 43**].

Речь идет о максимальном уровне, которого достигает учителя не полностью, а в той или иной степени приближения. Сформулированы свыше 80 стандартов, которые скомпонованы по 12 тематическим группам: 1) взаимоотношения между учителем и учащимися; 2) поддерживающее наблюдение (диагностика) и поддерживающие действия; 3) проблемы дисциплины и ситуации,

сопряженные с риском для учащихся; 4) формирование социальных форм поведения; 5) сопровождение учебного процесса / учебные стратегии; 6) организация учебного процесса и методы обучения; 7) оценка и измерение уровня достижений; 8) использование разнообразных средств обучения; 9) сотрудничество между учителями (работа в команде); 10) школа и общественность; 11) самоорганизация и профессиональный рост; 12) методика обучения предмету.

Содержание программы, которую должен освоить будущий учитель, зависит как от того, какую (какие) дисциплину (дисциплины) он будет преподавать, так и от того, в каком типе общеобразовательной школы он станет работать. Программы образования будущих преподавателей реального училища и гимназии включают изучение одного-двух школьных предметов и методики их преподавания; изучение в качестве основной одной школьной дисциплины по выбору (немецкий язык, английский язык, математика, история, политика, религия и пр.); изучение основ педагогических знаний (введение в педагогику и др.). Будущие преподаватели реального училища в течение трех лет углубленно изучают два специальных предмета и методику их преподавания, а также педагогические науки. В учебный план подготовки гимназических учителей входят традиционные дисциплины: религия, немецкий язык, история, математика, естественные науки, древние и современные языки. Кроме того, этот план пополнили экономика, социальные науки, педагогика, психология, теория воспитания.

Вузы, реализующие программы педагогического образования, предлагают студентам освоить комбинации довольно далеких друг от друга по содержанию предметов, например, физику и искусство, историю и физическую культуру.

Школьная практика осуществляется либо в виде еженедельных посещений нескольких уроков с последующим обсуждением под руководством преподавателей вуза, либо в виде работы в школе во время студенческих каникул. Для будущих преподавателей реального училища по окончании академического курса наступает одно-двухгодичная практическая педагогическая стажировка. Практическая подготовка будущих гимназических преподавателей завершается в процессе стажировки (референдиата): знакомство с гимназическим образованием, проведение занятий в классах.

Франция. Во Франции до конца 1990-х гг. учителя начальной школы готовили в специальном педагогическом заведении – нормальной школе (Ecole Normale). Преподавателей коллежа (неполная средняя школа) и лицея (полная средняя школа)

обычно готовили в два этапа: первый – получение университетского образования; второй – педагогическое образование после университета.

На рубеже XX–XXI вв. система нормальных школ, где готовили учителей, была ликвидирована. Появились специальные высшие учебные заведения для подготовки преподавателей: факультеты при университетах, а также отдельные институты подготовки учителей. Абсолютное большинство этих учреждений – государственные заведения, флагманом которых является парижский университет им. Рене Декарта. Кроме того, в стране функционирует пять частных католических педагогических институтов.

Поступать в Институты и на факультеты подготовки учителей вправе поступать бакалавры (выпускники лицеев) любых направлений после сдачи государственного экзамена по одному-двум предметам, которые выпускник в перспективе намерен преподавать.

Институты-факультеты подготовки учителей готовят воспитателей дошкольных учреждений – материнской школы (Ecole Maternelle) (длительность обучения 1 год – bac + 1), учителей начальной школы (Ecole Primaire) (два года – bac + 2), преподавателей коллежей и лицеев (College, Lycee) (три года – bac + 3). Эти учреждения унаследовали от Ecoles Normales педагогические традиции, а от университетов – качественную академическую подготовку.

Программа педагогического образования содержит такие обязательные модули, как: философия и воспитание, психология, новые исследования в системе воспитания и т. д. Программа профессиональной педагогической подготовки состоит из четырех блоков: 1) общепедагогическое обучение; 2) предметная подготовка и ознакомление с педагогическими технологиями; 3) подготовка к административно-воспитательной деятельности; 4) курсы по выбору. В педагогическую практику входит самостоятельная работа в базовом начальном учебном заведении. В программах частных католических учреждениях предусмотрен религиозный компонент.

Ниже приведен учебный план первого года обучения в институте подготовки учителей в г. Тэсси. Это частное католическое заведение, где готовят преподавателей начальной школы для четырех департаментов региона Шампань-Арденны.

Таблица 1

Учебный план первого года обучения в институте подготовки учителей г. Тэсси (2008 г.)

Предметная подготовка	Общая подготовка	Духовное воспитание	Стажировка и практика
Французский язык Математика История и география Естественные науки Иностранные языки Физическое воспитание Опция 1. История, география и естественные науки Опция 2. Искусство, музыка, французская литература	Философия воспитания Гражданское воспитание Психология воспитания Практики и анализ практик в элементарной школе Практики и анализ практик в материнской школе Искусство речи (риторика) Подготовка к стажировке и возвращение со стажировки	Доктринальное образование Катехизисная педагогика Пасторские беседы и сообщения	Три раза в неделю

Китай. Педагогическое образование – один из приоритетов школьной политики КНР. Как подчеркнуто в «Программе реформы и развития образования Китая» (2014 год), «если образование – это надежда на возрождение нации, то учителя – это надежда развития образования».

Систему учреждений педагогического образования составляют средние педагогические училища, краткосрочные педагогические колледжи, педагогические вузы (университеты и специализированные заведения). Сроки обучения в обычных педагогических вузах составляют четыре года, краткосрочных – два-три года, педагогических училищах – четыре года.

Типичный педвузовский учебный план предусматривает получение базового общекультурного уровня и профессиональную подготовку. Для получения диплома учителя необходимо набрать 55 кредитов по следующим курсам программы: марксистская теория, иностранный язык, информатика, спорт, военная подготовка, язык и литература (первый модуль) – 43 кредита: китайский язык, гуманитарные дисциплины, общественные науки, естествознание, педагогика и психология (второй модуль) – 12 кредитов.

Япония. В Японии в течение веков складывался чрезвычайно высокий престиж профессии школьного учителя (сенсея). Сегодня, однако, подобный культ учителя не столь безоговорочен, как прежде.

Учителей готовят на педагогических факультетах университетов, в педагогических университетах (срок обучения – не менее четырех лет), на двухгодичных специальных отделениях младших колледжей.

Программы подготовки учителя состоят из педагогического и специального циклов. Их содержание варьируется в зависимости от учебного заведения. Но есть и общие черты. Педагогический курс состоит из обязательного и элективного обучения. Стандарт педагогического курса включает следующие дисциплины и виды деятельности: 1) основы педагогики (психология обучения и развитие, управление образованием, методы и технические средства обучения); 2) содержание и методика обучения (изучаются предметы по программам тех ступеней школы, где будет работать будущий учитель); 3) проблемы нравственного воспитания; 4) курсы по интересам, выходящие за пределы обязательной программы педагогического образования (философия воспитания, история педагогики, сравнительная педагогика, социальная педагогика, школоведение и пр.); 5) вопросы управления школой и профессиональной ориентации; 6) педагогическая практика (длится от двух до шести недель в базовых школах при вузах).

Для получения диплома необходимо заработать определенный минимум баллов (кредитов). Так, будущему учителю начальной школы следует набрать не менее 41 кредита. Эта сумма складывается следующим образом: минимум баллов (кредитов) по первому разделу стандарта педагогического курса – 12, по второму, третьему, четвертому разделам – 22, по пятому разделу – два, по шестому – пять.

В Японии привержены традиционной организации обучения будущего учителя в виде лекций и аудиторных занятий.

2.3. Повышение квалификации учителей

Важным условием профессиональной готовности учителя остается повышение квалификации. Констатируется недостаточная готовность многих учителей к успешной профессиональной деятельности. Интерес к совершенствованию профессионализма учителей проявляют в педагогическом сообществе, властных структурах отдельных стран, международных и региональных организациях (ООН, ЮНЕСКО, ЕС и др.).

Повышение эффективности повышения квалификации учителей является одной из основных идей реформ педагогического образования. В материалах международного проекта «Повышение квалификации учителей (INSET (1975–1981) отмечается, что соответствующая система призвана улучшить конкурентную среду и пластичность рынка образовательных услуг **(см.:25] .**

Россия. В РФ функционирует многоуровневая разветвленная система повышения квалификации и переподготовки учителей. Основную роль играют научно-методические центры и институты усовершенствования учителей (ИУУ). На базе лучших вузов и школ организуются курсы переподготовки и повышения квалификации школьных преподавателей, методические объединения, курсы учителей-предметников. Состав преподавателей в учреждениях повышения квалификации учителей формируется из ученых, преподавателей вузов и школ.

По данным на 2015 г. 34 % учителей прошли ту или иную подготовку для повышения квалификации **[83] .**

Учреждения повышения квалификации и переподготовки учителей организуют конференции, открытые уроки, семинары, педагогические чтения и совещания. Программами предусмотрены изучение психолого-педагогических проблем, научно-методическую подготовку учителей. Большая часть учебного времени отведено на изучение теории, остальные часы – на практические и семинарские занятия. ИУУ могут самостоятельно корректировать программы.

Слушатели обсуждают доклады, знакомятся с опытом учебных заведений, осваивают инновационные методы и средства обучения. Накоплен целесообразный опыт такого рода практик. Так, в Екатеринбурге организуют для молодых педагогов выездные семинары, курсы, практикумы, тренинги на базах отдыха. На выездных семинарах учителей консультируют по проблемам классного руководства, анализируют возможные

трудные ситуации, проводят юридические консультации. В школах начинающим учителям вручают педагогические шедевры: «Как любить детей» Я. Корчака, «Сердце отдаю детям» В. Сухомлинского, «Педагогическую поэму» А. Макаренко и пр.

Соединенные Штаты Америки. О серьезности проблемы совершенствования профессионализма учителей в США заговорили в 1998 г., когда в штате Массачусетс 60 % претендентов на работу учителя не смогли сдать новый тест на профессиональную пригодность **[28] .**

Правительство поощряет учителей, занимающихся повышением своего научно-педагогического уровня. Им выделяются особые стипендии. Отличившихся торжественно чествуют в Белом доме.

Повышение квалификации учителей предусмотрено федеральными программами, а также программами в отдельных штатах и учебных заведениях. Заметные усилия в направлении переподготовки учителей предпринимает Педагогический институт Стэнфордского университета, где. была сделана попытка увязать сертификацию и лицензирования учителей с обучением по программам, утвержденным Комиссией по обеспечению качества образования.

В практиках повышении квалификации преподаватели прибегают к посещениям, обсуждениям и оцениванию уроков своих коллег. Существует практика наставничества, когда опытные педагоги консультируют молодых учителей. Осуществляется деятельность учительских объединений, педагогических команд, где занимаются обменом методического опыта, профессиональным тренингом.

Заметную популярность приобрели школы, учителя которых вознамерились объединить свои усилия по обучению учащихся.

Подобное сотрудничество реализуется в первую очередь путем взаимопосещений уроков, помощи опытных преподавателей начинающим коллегам. Так в одной из частных школ Нью-Джерси была задумана и апробирована программа «профессионального партнерства». Согласно этой программе более квалифицированные преподаватели систематически помогали начинающим учителям: при составлении конспектов уроков, анализе тех или иных учебных ситуаций. В другой частной школе штата Миссури была создана группа из 4-х наиболее профессионально подготовленных преподавателей (состав группы ежегодно обновлялся). Участники группы посещали уроки своих товарищей, делая затем вместе с ними методический анализ этих уроков. Подобная форма взаимопомощи применялась в ряде общеобразовательных

заведений штатов Флорида и Огайо. В этих учебных заведениях использовалась «стратегия вмешательства». Цель новации состояла в том, чтобы помогать конкретными советами молодому учителю до тех пор, пока не становится ясным, что он не нуждается в подобных советах **[120].**

Учителей регулярно собирают на семинары, где знакомят с различными методиками обучения. Учителя, независимо от стажа, опыта и заслуг, ежегодно обязаны посетить такие семинары в течение как минимум 40 час.

Уровень профессионализма учителя (Professional development) оценивается в том числе по работе над повышением своей квалификации. На практике подобный показатель считается тем лучше, чем больше семинаров учитель посетил в течение года. При оценке качества повышения квалификации американского учителя популярностью пользуются рекомендации Д. Килпатрика. Им предложены четыре уровня оценок; выявление субъективного эмоционального отношения учителя к результатам повышения квалификации; степень усвоения приобретенных знаний; выявление реальных изменений в профессиональной деятельности учителя на рабочем месте; динамика влияния на результаты работы учителя в школьном классе [**см.:25] .**

Многие преподаватели заканчивали заурядные колледжи, где, как правило, посещали не самые сложные занятия. Такие учителя, не обладая достойным базовым профессиональным образованием, извлекают немного пользы при повышении квалификации.

Американские ученые настаивают на том, чтобы, как пишет М. Хантер, повышение квалификации учителя превратилось из «эклектической смеси» идей и курсов в стройную полномасштабную и профессиональную программу, где последовательно использованы результаты новейших педагогических исследований. По мнению Хантер, руководители учебных заведений нуждаются, по крайней мере, в двухлетней специальной систематической переподготовке [**см.: 36] .**

Великобритания. Британские педагоги предлагают несколько теоретических подходов к практике повышения квалификации учителей: поведенческий, который ориентирован на формирование конкретно-операционных навыков и умений; интерактивный, где на первый план выдвинуто самообразование педагога; персоналистический, предусматривающий внимание к индивидуальности учителя; рефлексивный, направленный на развитие культуры мышления учителя; социально-психологический, акцентирующий на учете социальных и биологических детерминант личности **[25] .**

Система повышения квалификации учителя в Великобритании призвана содействовать продвижению педагога от «новичка» до «эксперта». Учителям предлагается принимать на себя ответственность за свой профессиональный уровень, качество работы школы в целом. Курсовая система повышения квалификации преподавания уступает модели, ориентированной на потребности школьного образования (School-focused In-service Education Model). Модель нацелена не столько на индивидуальные запросы слушателей, сколько удовлетворение нужд конкретных учебных заведений. Осуществляется все более тесная кооперация внешкольных и школьных форм обучения со смещением акцента от формального обучения к непрерывному развитию учителей в ходе учебно-профессиональной деятельности. Приводным механизмом служат не только индивидуальные потребности профессионального и личностного развития педагогов, но и стратегические цели развития школы как динамично развивающейся системы.

Работники системы повышения квалификации все чаще играют роль консультантов, агентов по введению изменений в образовательных учреждениях. В учреждениях повышения квалификации учителя происходит более тесная интеграция внеаудиторной и аудиторной форм обучения. Преподаватели все чаще играют роль консультантов, организаторов творческой работы учителей. Применяются активные методы обучения. Учебный процесс нередко переносится в школу. Среди методических находок формирование поведенческих образцов, коррекция профессионального сознания; послекурсовая помощь учителям (coaching).

В результате внедрения системы повышения квалификации в Британии сокращается число недипломированных учителей на уровне магистра.

Китай. В КНР существуют курсы повышения квалификации и институты совершенствования учителей. В школах начинающий учитель обязан посещать мастер-классы своих коллег, анализировать уроки вместе с опытными профессионалами, участвовать в конкурсах молодых учителей.

Государственным планом (2011 г.) среди мер, инициирующих повышение квалификации педагогов, предусмотрено, чтобы школьные учителя регулярно подтверждали свою квалификацию согласно стандартным профессиональным нормативам. С этой целью отделы образования на уровне провинций организуют единые экзамены, где выдают сертификаты, подтверждающие квалификацию учителей.

Особое внимание уделено выработке квалификационных

критериев при назначении на должности директоров школ и стимулированию их к повышению профессиональной компетентности.

Япония. В Японии, согласно официальному порядку, учителю надлежит систематически менять место службы, чтобы быть постоянно в профессиональной форме, совершенствовать свое мастерство.

Учителя должны посещать уроки коллег. Министерство образования регулярно организует курсы для директоров и старших преподавателей государственных школ, семинары для ведущих учителей, зарубежные стажировки преподавателей, курсы для начинающих учителей. Некоторые учителя получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре.

Установлена жесткая зависимость карьеры учителя от результатов занятий по повышению квалификации (постановление 2004 г.). Учителя, не получившие сертификат о повышении квалификации, считаются профессионально непригодными и отстраняются от работы в школе.

3. Интернационализация высшего образования

3.1. Общая характеристика

«Интернационализация высшего образования – генеральный мировой тренд», – читаем мы в документе ЮНЕСКО «Стратегия образования» (2014 г.) **[164].**

Существует множество трактовок такого тренда: формирование высшего образования, откликающегося на вызовы глобализации общества, экономики и рынка труда; интернациональная перспектива деятельности университета; внутренняя (домашняя) интернационализация при использовании виртуальной мобильности, контактах с иностранными студентами в собственных вузах и т. д.

Интернационализация высшего образования (ИВО) прошла ряд важных стадий. После второй мировой войны и до конца 1980-х гг. международная кооперация в сфере высшего образования базировалась на двусторонних соглашениях и индивидуальных контактах и заключалась в первую очередь в обмене студентами и преподавателями. Такая мобильность ограничивалась потоками между Северной Америкой и Западной Европой, а также бывшим Советским Союзом и его союзниками. С начала 1960-х гг. возникает и усиливается приток студентов из бывших колоний в бывшие метрополии. До конца 1990-х гг. ИВО во многом инициировалась стремлениями усилить политическое влияние. На рубеже XX–XXI вв. география и приоритеты ИВО резко диверсифицируются. Возникают качественно иные тренды и обратные связи, национальные и наднациональные структуры, законодательные основания.

Факторы ИВО распределены на четыре основные группы: политические, культурные, экономические и педагогические, Факторы тесно переплетены и эволюционируют. Политические

факторы продиктованы геополитическими интересами, запросами безопасности, идеологического влияния и т. д. Культурные факторы предопределены задачами представления национальных культурных ценностей на мировой арене.

Последние годы политические и культурные факторы ИВО характеризуются нередко термином «мягкая сила». Речь идет о продвижении тех или иных национальных идейных и культурных ценностей с помощью ИВО. Функции «мягкой силы» в этом случае выполняют, например, американская Программа Фулбрайта, Британский совет, Германская служба академических обменов (DAAD), Институт Конфуция в КНР. Все они стремятся создать положительный международный культурный и политический имидж своей страны.

Факторы ИВО экономического порядка содействуют созданию «рыночно ориентированной высшей школы»; они предусматривают прямую и долговременную (отложенную) экономическую отдачу ИВО. В первом случае имеются ввиду доходы от взимания платы за обучение иностранцев, повышение квалификации выпускников вузов. Во втором случае – укрепление экономической конкурентоспособности отдельных государств и регионов, приобретение за счет иностранцев квалифицированных кадров, в которых нуждается экономика.

В международной системе образования происходит все более заметный переход к принципам рыночной экономики. Согласно Генеральному договору по торговле услугами (1994 г.) образование признано одной из услуг. Объем рынка экспорта и импорта образовательных услуг, по оценкам специалистов ОЭСР, достиг к 2007 г. 30 млрд. долларов **[см.: 38]**.

При трактовке ИВО сложились два основных подхода: идеалистический и утилитарный **[132]**.

Поначалу идеалистический подход в немалой степени выглядел альтруистическим. Бытовал мифический имидж странствующих ученых и учащихся, выполняющих благородную просветительскую миссию. Подобный прекраснодушный образ остался в прошлом. Сегодня сторонники идеалистического подхода «основным ядром интернационализации называют гуманистические академические задачи» **[127]**. В эпицентр ставятся идеи о том, что ИВО, будучи двигателем социального, научного и политического прогресса, выполняет миссию национального воспитания, борьбы с социальными проблемами. Имеется в виду, что ИВО ориентируется не только на экономическую составляющую, но и политические, культурные, академические запросы воспитания носителей гражданственности, обогащения локальных культур и тем самым решает такие высокие цели, как защита прав человека, снижение уровня бедности, охрана окружающей среды, достижение устойчивого социального развития и т. д.

Утилитарный подход в ИВО предусматривает обучение как производство качественного человеческого капитала для обеспечения потребностей экономики, поиск педагогических инструментов поддержки устойчивого экономического развития. Толчками к популяризации утилитарного подхода явились рост спроса экономики на высшее образование, становление глобального рынка высшего образования, коммерциализация вузов и использование ими ИВО как источника финансирования, рассмотрение участвующих в интернационализации студентов прежде всего в качестве будущей рабочей силы, нехватка

квалифицированных кадров в развитых странах и намерения использовать иммигрантов в качестве важного ресурса пополнения таких кадров.

Главные направления интернационализации высшего образования ориентированы на международное сотрудничество, объединение педагогических усилий и ресурсов, совершенствование образования за счет международного опыта, обеспечение занятости специалистов на рынке труда, формирование у выпускников качеств и знаний, необходимых за пределами собственной страны. ИВО принимает такие формы, как академическая мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава; международное научное и академическое партнерство институтов образования; использование международных образовательных стандартов и программ (совместные образовательные программы, программы двойных дипломов и др.); «внутренняя интернационализация» – контакты с иностранными преподавателями, студентами, работа по международным программам в рамках своего вуза.

Интернационализация высшего образования особенно наглядно проявляется в усилении мобильности преподавателей и расширении возможностей обучения за границей. ИВО предусматривает практику приглашения зарубежных преподавателей. Обычно это ученые, которые на время приезжают в университет другой страны для преподавания или проведения исследований, сохраняя должность в своем университете, куда они возвращаются по окончании работы за границей.

Включение студентов в международные проекты считается одним из основных преимуществ, которые дает интернационализация. Обучение за границей благотворно сказывается на саморазвитии молодых людей, помогает им приобрести навыки межкультурного общения, деятельности на международном рынке труда.

В 2015 году за пределами своих стран обучалось свыше 4,3 млн. студентов. Количество их растет вдвое быстрее, чем общее число учащихся вузов **[7; 135;169].** Кроме количественного роста, тенденции международной студенческой мобильности состоят в коммерциализации, расширении географии, повышение мобильности студентов бакалавриата, интенсификации «внутренней интернационализации».

Происходит интернационализация образовательных программ, в ходе чего «содержание образования, результаты учебной деятельности, система оценивания, методы преподавания и организационные элементы образовательной программы приобретают международное, межкультурное и

глобальное измерение» **[20]**.

Широко практикуются транснациональные (трансграничные) программы высшего образования (ТПО). По определению ЮНЕСКО, это программы, при освоении которых учащиеся находятся не в той стране, где вуз, присваивающий дипломы/квалификации. В обучении по ТПО заинтересованы уже имеющие опыт работы, а также те, кто учится в магистратуре или докторантуре. Существенная мотивация освоения ТПО – приобретение дополнительного образования как одной из гарантий карьерного роста и трудоустройства.

Ведущие университеты открывают за рубежом филиалы своих вузов, где идет обучение по трансграничным программам. По определению Наблюдательного центра «Высшее образование без границ», подобные филиалы, будучи зарубежным отделением вуза, должно отвечать следующим критериям:

• управляться напрямую этим вузом или совместно с иностранной организацией, но на равных условиях и действуя от имени этого вуза;

• выпускники филиала, обучавшиеся только в своей стране, получают точно такой же диплом, что и выпускники головного вуза» **[60]**.

Вузы, имеющие филиалы за рубежом и именуемые международными университетами, осуществляют множество интернациональных проектов, имеют большое число зарубежных вузов-партнеров, а также иностранных преподавателей и студентов.

Если в начале XXI века в мире было всего около 20 международных университетских филиалов, где обучали по ТНО, то к 2013 году этот показатель увеличился примерно в 12 раз. Впрочем, доля вузов, имеющих такие филиалы, составляет всего около 1 % от числа всех высших учебных заведений мира. Наиболее активны США, Великобритания, Франция и Австралия, причем на долю США приходится больше филиалов (77), чем на остальные три страны вместе взятые **[64]**.

Обучение по ТНО обычно организовано в формате краткосрочных интенсивных модулей. Студенты могут учиться по совместным программам и программам двойных (или нескольких) дипломов. Совместные программы или программы, реализуемые под совместным научным руководством (cotutelle) разрабатывают и практикуют несколько вузов. Обучение по совместной программе завершается вручением студенту единого диплома вузом, в котором он зачислен; диплом выдается от имени двух или более вузов-партнеров.

Программа двойных дипломов предусматривает обучение в

двух или более вузах. В последнее время количество международных программ двойных (или нескольких) дипломов резко возросло. По данным Международной ассоциации университетов (МАУ) в течение 2012–2014 гг. на 50 % возросло количество программ двойных дипломов в области права, медицины, инженерного дела, педагогики и бизнес-образования, на 19 % – в сфере естественных наук, на 14 % – в сфере социальных наук.

Есть скептики, которые подвергают сомнению качество выдаваемых при освоении ТПО дипломов. Вместе с тем многие эксперты приветствует ТПО, расценивая их как естественное проявление академической мобильности. Трансграничные программы позволяют студентам приобретать образование в новых форматах, вузам, которые их реализуют, – расширять возможности научных исследований, принимающим странам – повышать доступность высшего образования **[74; 75]**.

Наряду с реальной мобильностью – зарубежными поездками студентов и преподавателей – возрастает значимость «мобильности виртуальной», которая осуществляется посредством Интернета. Укажем для примера на проект «Международное лидерство в образовательных технологиях». Проект направлен на создание трансатлантического образовательного сообщества магистрантов пяти университетов: Айовы и Виржинии (США), Лондона (Англия), Олборга (Дания) и Барселоны (Испания). Для установления контактов использовались веб-сайты, электронная почта. В режиме онлайн были организованы курсы изучения иностранных языков. Виртуальное сотрудничество было дополнено совместной летней академией для краткосрочного обмена опытом исследовательской работы, организацией зарубежных научных командировок.

В условиях ИВО национальные системы высшего образования заметно трансформируются; они расширяются количественно, приобретают интернациональные черты: усиливается децентрализация систем, возникают и развиваются компоненты наднационального, универсального характера. Национальные системы высшего образования в результате определенной унификации структур, способов оценки результатов, программ, квалификационных характеристик образования становятся гораздо более сопоставимыми, что позволяет эффективнее совершенствовать эти системы.

При анализе состояния и перспектив ИВО необходимо иметь в виду специфику национальных систем высшего образования. В отдельных регионах и странах универсальные тенденции интернационализации высшей школы проявляются в зависимости

от особенностей социального устройства, экономики, политики, традиций в педагогике и высшем образовании.

Существуют определенные трудности обобщения и выявления универсальных тенденций ИВО. Это вытекает из серьезных различий ИВО отдельных стран. Так, в Европейском Союзе, США в равной степени просматриваются политические, культурные, педагогические экономические приоритеты ИВО. При этом во Франции одним из приоритетов ИВО является популяризация французского языка и культуры, особенно в странах Магриба. В Великобритании доминирующим фактором ИВО является экономическая заинтересованность и т. д.

Какое будущее ждет ИВО? Абсолютное большинство экспертов уверены, что его значимость возрастет. Такой ответ дали почти все представители 1336 вузов 131 страны – участники 4-го глобального мониторинга Международной ассоциации университетов (МАУ), результаты которого опубликованы в 2014 г. **[129].**

Перспективами ИВО являются координация усилий правительственных, негосударственных и международных организаций, увеличение лидерской роли руководителей, творческая деятельность преподавателей и администрации вузов, расширение прямого участия учреждений высшего образования в многонациональных программах, поощрение двусторонних и многосторонних проектов отдельных университетов, использование технологий доступа в режиме онлайн к значимым образовательным источникам информации.

Дальняя стратегия ИВО состоит в вовлечении в нее всех студентов и преподавателей. Это означает необходимость полномасштабной интернационализации учебного процесса в вузе. В таком случае учебный процесс в высших школах будет осуществляться с максимальным учетом интернациональной составляющей и при поддержке методистов-экспертов ИВО **[63].**

Тренд интернационализации высшей школы сложен и противоречив. Отсутствует должный баланс между ее экономическими, политическими и культурно-образовательными составляющими. Недостаточно финансирование ИВО. Далеки от реализации идеи единого образовательного рынка. Есть потребность большей интернационализации программ обучения. Актуальна задача международной «конвертируемости» дипломов. Остра проблема диалога культур и сохранения национальной идентичности. Недостаточно развиты информационно-коммуникативные технологии. Существенные социальные риски связанны с ростом коммерциализации ИВО. Интернационализация оказывается наиболее выгодной для

обеспеченных студентов, у которых есть средства учиться за границей **[127].**

Как бы то ни было, интернационализация высшего образования – крупный ресурс усилий по устранению национальной обособленности систем высшего образования, прогресса общественной и экономической жизни. ИВО – верный признак радикальных перемен в высшем образовании. Интернационализация – зримая черта усиления мировой взаимозависимости в сфере образования и складывания инструментов гармонизации подобной взаимозависимости. ИВО ведет к расширению и углублению интернационального компонента в национальных системах высшего образования, объединению педагогических усилий и ресурсов различных стран. Она позволяет прогнозировать изменения в структуре, содержании, управлении, финансировании высшего образования.

3.2. Болонский процесс

Западная Европа – регион, где происходит масштабная интернационализация высшего образования. Радикальная интенсификация ИВО, основным очагом которой оказался Евросоюз, началась в 1990-х гг. Фундаментальной двигательной силой ИВО в Западной Европе оказался комплекс социальных, политических, культурных и педагогических факторов. В ИВО Евросоюза отчетливо видна экономическая подоплека. В ней усматривается обязательное условие повышения конкурентоспособности. Участники Евросоюза видят в ИВО существенную экономическую поддержку национальных систем высшей школы.

Координатором ИВО служит расположенное в Брюсселе «Объединение академического сотрудничества» (Academic Cooperation Association). Организация собирает информацию, участвует в управлении, экспертизе европейских программ по образованию, содействует контактам национальных министерств и служб. Агентами ИВО являются также находящаяся в Париже Международная ассоциация университетов, Международный исследовательский центр глобального высшего образования в Лондоне.

Для поощрения интернационализации высшего образования предпринимаются особые финансовые меры. Фондирование в основном персонализировано: студентам, преподавателям, ученым предоставляются индивидуальные гранты. Исключение составляет политика в отношении стран Центральной и Восточной Европы. В этом случае финансирование ориентировано не на отдельных лиц, а учреждения высшего образования. ИВО в Евросоюзе прошла несколько этапов.

Таблица 2

Этапы интернационализации высшего образования в Евросоюзе

Этапы ИВО	Документы и проекты ИВО
1974— 1987 гг.	Резолюция министров образования Евросоюза (1974), которая дала старт политике «открытых дверей» — свободы передвижения студентов и преподавателей. Финансированы и реализованы около 400 проектов с участием более 500 вузов по международному обмену студентами и преподавателями
1988—1991 гг.	Болонская «Великая хартия» (1988) рекомендовала поощрять академическую мобильность студентов и преподавателей Программы по высшему образованию Евросоюза: ЭРАЗМУС (1988) (мобильность ученых, преподавателей и студентов), ТЕМПУС (1990) (совместные проекты вузов), ЛИНГВА (1990) (языковая подготовка), и др.
1992 г. — по настоящее время	Принят ряд документов Евросоюза, предусматривавших ИВО: «Меморандум Европейской комиссии по образованию» (1992), Маастрихский договор (1992), «Зона европейского высшего образования» (1997), «Болонская декларация о расширении общего пространства в области высшего образования» (1999), Парижское коммюнике министров образования (2001), «Создание общеевропейского пространства высшего образования» (2003), «Кодекс транснационального образования» (2003) и др. Евросоюз приступил к реализации новых проектов ИВО: ЛЕОНАРДО (1994), Сократ (1995), ЭРАЗМУС МУНДУС (2004), ЭРАЗМУС+ (2014) и др.

Болонский процесс призван содействовать увеличению конкурентоспособности в европейском социуме, открытом для постоянного обновления знаний. Повышается значимость высшего образования как одного из основных условий качественной экономики, безопасности общества. Подчеркивается необходимость сохранения проверенных временем ценностей университетов и других традиционных вузов.

Идеи Болонского процесса представлены в виде нескольких стратегических направлений реформ: увеличение автономии и ответственности учебных заведений; обеспечение сопоставимости университетских степеней и конвертируемости дипломов; унификация учебных программ при сохранении баланса между инновациями и диверсификацией; организация двухуровневого высшего образования; внедрение системы кредитов при оценке

обучения; повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников и превращение в повседневность свободного перемещения студентов и преподавателей на европейском континенте; сотрудничество в создании гарантий качественного образования; содействие пожизненному образованию; расширение географии ИВО; повышение привлекательности европейского пространства высшего образования; развитие европейского пространства научных исследований.

Болонский процесс свидетельствует о смене вектора высшего образования со знаниевого на деятельностный. Переориентация получила отражение в идее компетенций – программирования качеств выпускников высшей школы как комбинации знаний, умений, навыков. Западные эксперты полагают, что результаты образования, выраженные на языке компетенций, позволят улучшить качество образования, интенсифицировать мобильность выпускников вузов, облегчить сопоставимость и совместимость дипломов и квалификаций.

Важный инструмент интернационализации высшего образования – Европейская система перевода и накопления кредитов – общеевропейская система учёта учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса (European Credit Transfer – ECTS). Система ECTS используется при переходе студентов из одного учебного заведения в другое на всей территории Европейского Союза и других, принявших эту систему, европейских стран. Во-первых, эта система должна обеспечить индивидуальные траектории обучения, позволяя студентам самим выбирать перечень учебных дисциплин, определять начало и окончание учебного процесса. Во-вторых, такая система призвана в известной мере унифицировать учебный процесс в европейских вузах.

Болонский процесс инициирован во имя состыковки систем высшего образования с политическими и экономическими и педагогическими реалиями европейских стран. При этом документы Болонского процесса носят рамочный либо рекомендательный характер и предполагают регионализацию ИВО. Это означает сохранение особенностей национальных систем высшего образования. В Болонской декларации (1999) подчеркивается в этой связи необходимость «всемерного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии».

Педагогическое сообщество Евросоюза в своем большинстве поддерживает Болонский процесс. Европейские вузы, как правило, имеют разработанную стратегию ИВО **[127]**. В 2000 г. в ответ на призыв к созданию европейского пространства высшего

образования они предложили проект «Тьюнинг» **[86]**. К проекту в дальнейшем присоединился ряд вузов России и Латинской Америки. Проект включен в общеевропейские программы и финансируется Европейской комиссией. Участники проекта изучили возможности создания совместимых и сопоставимых программ двух циклового высшего образования, выработали процедуры измерения учебной нагрузки и компетенций студента по системе кредитов.

Проект не ставил задач выработки унифицированных учебных планов с обязательным перечнем изучаемых предметов и их содержанием. Это вполне соответствует европейской традиции университетской автономии. В преамбуле проекта в этой связи отмечается, что «тогда как структура систем образования остается прерогативой правительств, за вузами остаются структуры образовательных программ и их содержание». Эксперты проекта утверждают, что не следует пренебрегать тем, что национальные системы высшего образования выработали специфические стратегии результативного положительного функционирования и развития, которым присуща определенная внутренняя логика, которой нельзя пренебрегать в пользу тех или иных новых моделей. Девизом проекта были слова «Настраиваем образовательные структуры и программы на основе разнообразия и автономии».

Участники проекта занялись программами и выработкой процедуры оценок обучения по девяти предметным областям: бизнес, химия, геология, педагогика, европейские исследования, история, математика, уход за больными, физика. Отвергалась унификация и пренебрежение национальными особенностями учебных программ. Осуществлялся компетентностный подход: рассмотрение курсов, программ и циклов (уровней) обучения через два понятия: компетенции и результаты обучения. Целью программ объявлялось приобретение студентами компетенций, которые должны формироваться в рамках различных курсов и оцениваться на каждой стадии обучения. Компетенции характеризовались как динамичное сочетание знаний, пониманий, навыков и умений. Компетенции рассматривались для двух циклов – бакалавриата и магистратуры. Для определения содержания компетенций участники проекта опирались на экспертный опрос, электронное голосование, социологические исследования, «мозговой штурм» и т. д. Результаты обучения (что должен знать, понимать, быть способным демонстрировать студент) предлагалось фиксировать в кредитах. Под кредитом понималась условная оценка рабочей нагрузки, необходимая для успешного освоения элемента

программы обучения. Каждый учебный год оценивался примерно в 60 кредитов. Распределение кредитов по циклам предусматривалось либо как 180 + 120 (три года бакалавриат, два года магистратура), либо как 240 + 60 (четыре года бакалавриат, один год магистратура).

Существенный компонент Болонского процесса – международные программы обменов студентами и преподавателями.

Европа заинтересована в развитии студенческой мобильности. В программе ЭРАЗМУС за период 1987–2013 гг. приняли участие свыше 3 млн. студентов из более чем 4 тыс. вузов. Европейский парламент в 2013 г. утвердил программу Европейского Союза Erasmus+ в области образования, профессиональной подготовки, молодежи и спорта на 2014–2020 гг. с бюджетом 14,7 млрд. евро. В течение 2014–2020 г. планируется предоставить более чем 4 млн. европейцам возможность приобрести опыт обучения и стажировок за рубежом. Предполагается к 2020 г. обеспечить таким опытом не менее 20 % всех выпускников европейских вузов **[146].**

Заметный европейский проект – Программа имени Марии Склодовской-Кюри (Marie Curie Actions – MSCA). Программа финансирует обучение молодых специалистов в таких сферах, как предпринимательство, менеджмент, патентование. Предоставляются индивидуальные стипендии, краткосрочные поездки в рамках различных исследовательских проектов. Благодаря Marie Curie Actions на протяжении 2007–2013 гг. реализовывался проект «Кадры», на который затрачено более 4,7 млрд. евро. Проект предусматривал обучение молодых специалистов использованию новейших технологий и предпринимательству на начальных этапах карьеры, а также обучение на протяжении дальнейшей деятельности.

В Евросоюзе практикуют два основных типа международной студенческой мобильности: краткосрочная (с целью получения учебных кредитов) и долгосрочная (с целью получения диплома). Программы обмена должны соответствовать ряду критериев: разработаны и (или) одобрены совместно несколькими вузами; студенты каждой из сторон принимают участие в программе обучения в других учреждениях; пребывание студентов в вузах-участниках межвузовских программ имеет сравнительно одинаковую продолжительность; периоды обучения и экзамены, сданные студентами в вузах-участниках, признаются полностью и автоматически; преподаватели вузов-участников преподают в учреждениях-партнерах, сообща разрабатывают учебный план и образовывают совместные приемные и экзаменационные

комиссии; по завершении программы обучения студенты получают либо национальные сертификаты каждого из учреждений-партнеров, либо им выдаются совместные (чаще неофициальные) свидетельства или дипломы.

Качественно иные черты в рамках Болонского процесса приобретает дополнительное высшее образование. Осуществляется соответствующее сотрудничество на общеевропейском, национальном и региональном уровнях. Европейские вузы практикуют взаимное обучение (Mutual Learning), путем открытого метода кооперации (Open Method of Coordination), что предусматривает приоритетное внимание приобретению ключевых навыков и компетенций а пределах неформального образования, используя такие инструменты как Европейская рамка квалификаций (EQF) и европейская система зачетных единиц (ECTS)

Евросоюз и Болонское соглашение переживают сложные времена. Для развития ИВО востребованы кадровые и финансовые ресурсы, изыскать которые непросто в условиях экономического спада. В условиях глобального экономического кризиса проект единой Европы, интернационализации европейского высшего образования оказались под угрозой.

Добавил новые вызовы и поставил дополнительные проблемы перед ИВО в Евросоюзе нынешний миграционный кризис, Актуальна задача повышения доступности высшего образования для новых беженцев из Ближнего Востока и Северной Африки. Есть также необходимость получения гарантий, что поступающие в европейские вузы беженцы не представляют угрозы для национальной безопасности.

Можно прогнозировать, по крайней мере, нескольких трендов ИВО в Евросоюзе: появление новых проектов; увеличение числа университетов, системно осуществляющих интернационализацию; обострение проблем финансирования; нарастание коммерциализации и конкуренции; интенсификация межкультурного диалога.

Болонский процесс влияет на содержание ИВО в отдельных странах Западной Европы, где моделируют национальную политику согласно программам Евросоюза. Такая политика становится более масштабной и концентрируется на двусторонней и региональной кооперации с выходом за пределы Европы. В отдельных странах под влиянием ИВО высшая школа заметно трансформируется. Это происходит с учетом специфики социального устройства, экономики, политики, педагогических традиций. Сохраняя особенности, национальные системы высшего образования приобретают все больше сходства. Происходит

унификация нормативной базы, согласование приоритетов, что не может не содействовать ускорению интернационализации высшей школы.

3.3. Интернационализация высшего образования в отдельных странах

Россия. В Советском Союзе интернационализация высшего образования прошла два основных этапа:

Таблица 3
Интернационализация высшего образования в СССР

Этапы	События и факты
1950—1960 гг.	Основная часть иностранных студентов — представители стран — союзников СССР и государств «третьего мира» Разработка специализированных образовательных программ для иностранцев Открытие Университета дружбы народов, принимавшего студентов со всего мира (1960 г.)
1960—1990 гг.	Появление новых моделей экспорта образовательных услуг: совместные университеты, зарубежные представительства университетов. Открытие при содействии СССР 66 университетов, институтов, образовательных центров и кафедр более чем в 30 странах

Советский Союз течение ряда лет занимал второе место (после США) по числу иностранных студентов **[52].** Распад СССР привел к разрушению достаточно эффективной системы обучения иностранных граждан, сокращению их количества в российских высших учебных заведениях.

В начале постсоветского периода новые очертания принимает интернационализация высшего образования, будучи направлена на «восстановление контактов с образованием и наукой зарубежья» **[155].** В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» (2000 г.) сформулирована стратегия высшего образования до 2025 г., где провозглашена необходимость интеграции в мировое образование с учетом

отечественного опыта и традиций [76].

Для поиска эффективных решений проблем ИВО Министерство образования и науки вынесло на общественное обсуждение проект «Концепция экспорта образовательных услуг Российской

Федерации на период 2011–2020 гг.» (2009 г.). Документ предусматривает повышение качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом образовательном пространстве [54].

Едва ли не основным препятствием интенсификации ИВО РФ остается недофинансирование. Вплоть до 2010 г правительство не выделяло целевых средств в поддержку академической международной мобильности. Исключение составляли несколько маломасштабных соглашений, действующих на уровне межправительственных соглашений, например, по обмену преподавателями (в 2008 г. в вузах насчитывалось всего 39 иностранных преподавателей).

С 2010 г. ситуация резко изменилась Министерство образования и науки стало выделять крупные гранты (до 5 млн. долл.) на создание в университетах исследовательских программ с участием зарубежных ученых с мировым именем [44]. В 2014 г. начала действовать Государственная программа «Глобальное образование». Она предусматривает социальную поддержку 1500 граждан Российской Федерации, самостоятельно поступивших в ведущие иностранные образовательные организации и обучающихся в них по специальностям и направлениям подготовки, качество обучения по которым соответствует лучшим мировым стандартам. Им гарантируется трудоустройство на территории Российской Федерации в соответствии с полученной квалификацией [27]. Проект Министерства образования и науки РФ «5—100» (2013 г.) предусматривает усиление связей российских вузов с глобальными мировыми структурами, повышение международной академической мобильности студентов и преподавателей.

Интернационализация и экспорт российского образования – важный инструмент роста политического, экономического, интеллектуального и духовного потенциала Российской Федерации. ИВО содействует добрососедским отношениям с другими государствами, популяризации отечественной науки, культуры, образования, русского языка, укреплению экономических позиций России, привлечению в страну капиталов, технологий и квалифицированных кадров, повышению качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом и региональном образовательном

пространстве, получению доходов от экспорта образовательных услуг.

ИВО России – один из важных путей соблюдения национальных экономических интересов. Качественно новая квалификация выпускников высшей школы, приобретаемая в результате ИВО, оказывается важным условием экономического прогресса. Россия нуждается в международных программах высшего образования, поскольку ощущает нехватку финансовых и интеллектуальных ресурсов в сфере образования. Российские вузы стоят перед задачами подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда и образования. Рыночно ориентированная высшая школа нуждается в изменениях учебных программ на началах интернационализации.

Политические и культурные факторы ИВО порождены геополитическими интересами России, стремлениями популяризации российской культуры и приобщения к иноязычным культурам. И, наконец, педагогические факторы связаны с потребностями модернизации российского высшего образования.

Интенсивный рост отечественного высшего образования рождает необходимость скорейшего открытия каналов миграции российских специалистов. Как пишет Я. И. Кузьминов, «если мы не откроем все вентили для миграции, то 43 % рынка труда к 2020 г. придется на людей с высшим образованием <…> Понятно, что рынок не сможет так быстро создать большое количество рабочих мест для этих людей, и они будут иметь сложности с трудоустройством» **[58]**.

Экспорт российского образования осуществляется несколькими основными способами: разработка и внедрение трансграничных проектов; обучение иностранных студентов в российских вузах; коммерческое присутствие в странах партнерах (совместные университеты, филиалы и представительства); работа российских преподавателей и ученых в зарубежных университетах.

Ведущие вузы России вырабатывают собственную стратегию ИВО. Два примера в этой связи. Так, МГИМО сотрудничает с рядом крупных зарубежных компаний, имея ввиду потребность устранить люфт между академической и практической подготовкой студентов. В университете действует Школа бизнеса и международных компетенций. Казанский национальный исследовательский технологический университет при внедрении модели интернационализации инженерного образования занимался совершенствованием структуры вуза, подготовкой информационно-методической локальной нормативной базы,

оптимизацией системы управления, разработкой критериев эффективности для мониторинга результатов [45].

РФ участвует в интернационализации высшего образования в рамках ряда международных организаций и соглашений: ЮНЕСКО, Евразийского экономического сообщества (ЕврАзЭС), Евразийского экономического Союза (ЕАЭС), Шанхайской организации сотрудничества (ШОС), Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Содружества Независимых Государств (СНГ), Организации Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества (АТЭС), стран БРИК (Бразилия, Россия, Индия, Китай), Всемирного Банка (ВБ), по линии Европейского Союза.

Масштабы и результаты такого участия в этих организациях разные. В 1993 г. Министерство образования совместно с ЮНЕСКО разработало концепцию сотрудничества, в том числе и в сфере высшего образования. Речь шла о подготовке и переподготовке педагогических кадров в сфере гуманитарного образования, развитии профессионального образования с использованием международного опыта в этой области. В 2012 г. РФ взяла на себя руководство по реализации решения министров образования стран АТЭС («Кёнджуйская инициатива») о развитии сотрудничества в сфере высшего образования. В 2012 и 2013 г. во Владивостоке состоялись Международные научно-практические конференции АТЭС, в документах которых записано о необходимости «взаимодействия между вузами региона и систематизации сбора данных в сфере торговли образовательными услугами» [44].

Если России в ЮНЕСКО, АТЭС и БРИК удается преимущественно лишь декларировать намерения сотрудничать в сфере высшего образования, то в ряде других международных организаций и проектах РФ добилась определенных практических результатов в направлении ИВО.

Российская политика ИВО ориентирована на различные регионы мира и страны. Так Российская Федерация по линии Совета Европы и Евросоюза в 1990-х гг. участвовала в нескольких проектах международных университетских связей: «Доступ к высшему образованию в Европе», «Законодательная реформа в высшем образовании», программа ТАСИС – «Техническое содействие Содружеству Независимых Государств», программа ТЕМПУС и др.

Российская Федерация присоединилась к Болонским соглашениям в 2003 г. Был избран «мягкий путь» вхождения в Болонский процесс. Речь не идет о радикальных реформах, а необходимых минимальных преобразованиях, которые позволят

РФ участвовать в ИВО Европы **[70]**. Это означает, в том числе, стремления соблюсти российскую специфику высшего образования.

На саммите Россия-ЕС (Москва, 2005 г.) утверждены «Дорожные карты четырех общих пространств». Одна из дорожных карт – меры по пути к общему образовательному пространству Евросоюза и Российской Федерации. Предусмотрена практика двойных дипломов, привлечение зарубежных экспертов при контроле качества российского высшего образования **[40]**.

Вступление в Болонский клуб вызвало в педагогическом сообществе неоднозначную реакцию. Часть экспертов сочла, что Россия располагает достойным высшим образованием и радикально менять в нем ничего не следует. Высказывались опасения, что произойдет коренная и неоправданная ломка отечественного высшего образования. Склонный к такой позиции ректор МГУ В. Садовничий заявляет, что безоглядное присоединение к Болонскому процессу понизит планку нашего образования и что Россия, слишком быстро гармонизируясь с Западной Европой, рискует многое потерять. Болонское соглашение, по его словам, «вовсе не предполагает стирания национальных особенностей той или иной образовательной системы… Представьте себе страшную вещь – в мире все университеты одинаковы. Это же просто непостижимо. И в этом смысле я оппонирую Болонскому процессу, считаю, что такая его трактовка недопустима. А интегрироваться, конечно, надо, спору нет. Брать лучшее из того, что накоплено мировой системой образования» **[94]**.

Сторонники Болонского процесса полагают, что он вписывается в тренд, когда на смену монопольной прерогативы государства при подготовке специалистов пришел рынок образования со своими требованиями к выпускникам. Президент Санкт-Петербургского университета Л. Вербицкая сочла, что медлительность по вхождению в Болонский процесс будет иметь пагубные последствия для России, поскольку отечественная высшая школа окажется неконкурентоспособной на европейском рынке труда.

По-разному рассматривается перспектива согласования новых стандартов высшего образования с эталонами Болонского процесса. Ряд специалистов оценивает подобную перспективу негативно, полагая, что она означает угрозы для национальной идентичности. Сторонники этой перспективы, напротив, полагают, что она позволит российской высшей школе выходить на мировой рынок образовательных услуг. Они уверяют, что предусмотренные Болонским процессом отказ от традиционного

линейного построения учебных программ и создание интегративных блочных программ модульного типа должны обеспечить студентам выбор собственного образовательного маршрута.

Вхождение в Болонский процесс не должно наносить ущерб традиционным ценностям российского высшего образования. Интеграцию в Болонский процесс следует рассматривать как важное средство решения проблем качества высшего образования, академической мобильности и университетской автономии, повышения конкурентоспособности российских вузов. Болонский процесс выступает одним из источников модернизации российского высшего образования, модератором стратегии соединения знаниевой, личностной, культурологической и компетентностной парадигм. Вместе с тем, участие в Болонском процессе не должно привести к размыванию фундаментальности российского высшего образования.

Болонский процесс сказывается на изменениях российского высшего образования. Вступление в него означает включение в общеевропейскую модернизацию высшей школы: переход на многоуровневую структуру; пересмотр целей и необходимых результатов, внедрение кредитно-модульного обучения, иных способов оценивания качества образования. Речь идет о создании условий узнавания и признания российского высшего образования в Европе, в том числе путем построения государственных стандартов образования на языке компетенций. Предполагается отказаться от понятия «учебный курс», заменив его на «зачетный кредит». Зачетные кредиты позволят признавать и засчитывать освоение дисциплин, освоенные в любом университете – участнике Болонских соглашений. Возникают новые акценты в содержании и преподавания экономических и социальных наук. Присоединение к Болонскому процессу должно облегчить договоренности о взаимном признании российских и европейских дипломов и в перспективе – расширению возможности «экспорта» нашего образования.

Соглашение между Российской Федерацией и Европейским союзом об упрощении выдачи виз гражданам РФ и ЕС (2007 г.) облегчает процедуры выдачи краткосрочных виз и освобождает от уплаты визовых сборов для студентов, преподавателей и научных работников, участвующих международной мобильности.

Для российских ученых, студентов и аспирантов оказались открыты европейские программ, способствующие академической мобильности: ТЕМПУС, ЭРАЗМУС, ЭРАЗМУС+, ЭРАЗМУС = МОНДУС, Программа Мари Кюри, а также производные от них различные международные проекты, гранты и системы

стажировок. Это – важное условие для существенного расширения знаний, обогащения человеческого и социального капитала ученых, преподавателей и студентов.

На протяжении 1990–2012 гг. российские вузы приняли участие почти в трех сотнях проектов ТЕМПУСа. Основные темы и направления проектов: современные европейские языки, управление университетами, модернизация учебных планов и программ, качество высшего образования, межуниверситетское сотрудничество и др. **[79]**.

В рамках ТЕМПУСа Омский государственный университет путей сообщения участвовал проекте «Международная мобильность – составная часть инновационного университетского менеджмента», Сибирская автомобильно-дорожная академия сотрудничала в проекте «Улучшение языковой политики в российских технических университетах». Высшая школа экономики, Российский университет дружбы народов и Томский государственный университет были партнерами проекта Тьюнинг («Настройка образовательных программ в российских вузах») и т. д.

При разработке модельных программ по проекту Тьюнинг были выбраны две предметные области: европейские исследования и математика. В первом случае речь шла о программах «мировая экономика и мировая политика», «право», «прикладная политология», «государственное и муниципальное управление», «международные отношения», «политология и история», «международное право». Во втором случае – о программах по математике для специалистов в области информационных технологий и «математики как предмете преподавания на инженерных специальностях». Составлен перечень общих и специальных компетенций соответственно учебным программам. Перечень лег в основу анкетирования работодателей, выпускников вузов, преподавателей. Предлагалось оценить степень значимости каждой компетенции и уровень ее освоения, необходимый для выпускника. Результаты анкетирования были учтены при разработке структур и содержания учебных программ **[86]**.

С годами масштабы присутствия российских вузов в ТЕМПУСе уменьшались. Вместе с тем набирает силу начавшееся с 2004 г. участие РФ в проекте ЭРАЗМУС МОНДУС. Он предоставляет возможность обучения в вузах Европы по программам магистратуры и докторантуры. Наши соотечественники участвуют обычно в подпрограмме Erasmus Mundus External Cooperation Window, В одном только 2007 г. в ее рамках более 250 студентов и преподавателей из России

воспользовались стипендиями и грантами на сумму 5 млн. евро **[85]**.

Сравнительно новое явление в сотрудничестве РФ и Евросоюза в сфере высшего образования – университетские консорциумы, учреждаемые по инициативе ЕС и предназначенные для создания магистерских программ, а также обучения на уровнях бакалавриата, аспирантуры и докторантуры. К примеру, начавший свою деятельность в 2012 г. университетский консорциум в рамках проектов Aurora и Aurora II составлен из 12 российских и 10 европейских университетов **[79]**.

Полноценное включение в Болонский процесс мобильности студентов и преподавателей затрудняется различиями общеобразовательной школы России и Западной Европы по срокам, программам, процедурам преемственности с вузом. Необходимо достижение преемственности не только в вертикальном (по уровням обучения), но и горизонтальном (в рамках одного типа учебных заведений) направлениях учебного процесса. Российской общеобразовательной школе требуется придать больший прикладной характер, вариативность и гибкость обучения в соответствии с европейскими программами среднего образования. Есть и другие препятствия. Выпускники российских школ недостаточно готовы к межкультурной коммуникации: от них требуется свободное владение иностранными языками.

Особый приоритет в стратегии ИВО – сотрудничество с бывшими советскими республиками, прежде всего в рамках СНГ, ЕврАзЭС и ЕАЭС. Россия, стремясь к интеграции высшего образования на постсоветском пространстве, ставит одновременно экономические, политические и собственно педагогические задачи. Российские приоритеты охватывают все основные виды деятельности по ИВО: мобильность студентов и преподавателей, согласование учебных программ, сотрудничество отдельных учебных заведений, конвертация дипломов, популяризация русского языка и культуры и др. Предпочтения отданы двусторонним соглашениям и контактам отдельных учебных заведений. Акцент делается на действиях учреждений, структур и организаций: вузы, объединения ректоров, министерство образования и науки и т. д.

Российская Федерация оказывает поддержку открытым в Содружестве университетам, где целенаправленно изучаются русские культура и язык (Армения, Казахстан, Азербайджан, Кыргызстан, Таджикистан). «Программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств» на 2004–2005 гг.» предусматривает развитие интеграционных процессов в области

образования государств-участников СНГ; подготовку и повышение квалификации педагогических работников образовательных учреждений с обучением на русском языке в СНГ; восстановление позиций России как главного образовательного центра Содружества.

Российская Федерация в рамках ЕврАзЭС (учреждено в 2000 г.), а затем созданного на его основе ЕАЭС (2014 г.) стремится совершенствовать механизмы интеграции, в том числе в сфере высшего образования. Так участниками ЕврАзЭС учрежден Совет по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях. В ЕАЭС признаны документы об образовании, выданные образовательными организациями государств – членов Союза. Также подлежат взаимному признанию документы об ученых степенях и ученых званиях, выданные уполномоченными органами государств – членов ЕАЭС **[42].**

Заметный всплеск переживает сотрудничество в сфере высшего образования России с Китаем. Если в 2001/2 учебном году в российских вузах обучались 6,8 тыс. китайских студентов (11,2 % от общего числа иностранных студентов), то в 2008/9 учебном году соответственно 17,3 тыс. (15, 9 %). В 2012 году в Китае обучались около 15 тыс. студентов из России **[см.: 11; 106].**

Российская Федерация совместно с Китаем играет весомую роль в интеграционных процессах высшего образования, участвуя в Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) (образована в 2001 г.) На саммите ШОС в Шанхае подписано соглашение по сотрудничеству в области образования (2006). В том же году в Пекине на совещании министров образования ШОС были обсуждены перспективы сотрудничества путем обмена кадрами, предоставления взаимных квот для обучения студентов.

Ряд университетов осуществляет целенаправленное сотрудничество с высшими учебными заведениями Китая. Омский государственный технический университет участвовал в обучении специалистов Китайской технической академии ракетоносителей. Московский педагогический государственный университет преимущественно занят приемом студентов из Китая. Так в 2016 г. 71 % иностранцев, принятых на обучение в МПГУ, являлись гражданами КНР **[2].** По инициативе МПГУ в 2015 г. создан российско-китайский совет педагогических вузов.

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова принял участие в создании Российско-Китайского университета, открытого в 2016 г. в г. Шэньчжэнь. Кроме МГУ, учредителями университета являются Пекинский

политехнический институт и правительство Шэньчжэня. Будет построен современный университетский кампус. При университете предполагается организовать Инновационный Центр «Дельта Жемчужной реки». Основная цель проекта – готовить специалистов для экономики Евразийского и Азиатско-Тихоокеанского регионов, в рамках «Экономического пояса Шелкового пути». Обучение включает 12 направлений на основе образовательных программ МГУ и преимущественно силами профессорско-преподавательского состава из Московского Университета. В числе программ: «Геология, экология, природные ресурсы и энергетика», «Информационные технологии и прикладная математика», «Транспортные системы и логистика», «Физика и химия», «Здравоохранение (медицина)» и др. Обучение будет происходить на русском, китайском и английском языках. Выпускники получат два диплома: совместного университета и МГУ **[107].**

Несколько маломасштабных проектов в высшем образовании осуществлено по линии сотрудничества России и США. В 1990-х гг. «Консорциум американских колледжей для культурного и академического обмена Запад-Восток» содействовал годичному обучению российских студентов в США и американских студентов в России. «Американский совет учителей русского языка – Американский совет по сотрудничеству в образовании и изучении языка» организовал обучение российских студентов в вузах США по различным специальностям, исключая юриспруденцию и медицину, а также послевузовское обучение в ведущих американских университетах: по деловому администрированию, государственному управлению, здравоохранению, юриспруденции, экономике, экологии, журналистике, информатике, образованию, политологии, международным отношениям. Ряд проектов инициировало и финансировало Информационное агентство США: стажировки российских и американских специалистов в области образования, программы обмена студентов и др. Вузы США и России приняли участие в проекте «Центральная Россия-Техас: диалог педагогических культур» (разработка нового содержания высшего педагогического образования). «Американский Совет по международным исследованиям и обменам», Бюро образовательных и культурных программ Госдепартамента США запустили программу «Молодые лидеры», благодаря чему несколько американских граждан прошли годичное обучение и двух-трехмесячную стажировку в российских вузах и организациях по следующим направлениям: политическая наука, международные отношения, международные экономические

отношения, конфликтология, государственное управление, социология, российская история. В Омском государственном университете в начале 2000-х гг. действовала летняя школа русского языка для студентов университета Северной Каролины (США), а также российско-американская программа выдачи двойных дипломов.

О заинтересованности и актуальности партнерства ведущих вузов России и США заявлено на встрече в Лос-Анджелесе в 2015 г. Министра образования и науки РФ Д. Ливанова с Дж. Блоком – канцлером Калифорнийского университета. Речь шла о сотрудничестве, в частности, между Ассоциацией американских университетов, куда входят 62 ведущих вуза США и Канады, и ассоциациями российских вузов.

Российские студенты получают гранты на обучение в американских вузах. Нередко они заканчивают в России три курса вуза, а затем переводится в американский университет. В таком случае легче получить финансовую помощь со стороны властей США. Во многом облегчена состыковка американских и российских дипломов о высшем образовании. При решении проблемы предлагается применять американскую систему кредитов к дисциплинам академической программы, освоение которых дает право получения российского диплома.

Главным проявлением ИВО России остается обмен студентами. В обменах также принимают участие молодые преподаватели, научные сотрудники. Принципиально важной новой стратегией интернационализации студенческих обменов оказалось дистанционное образование, которое резко расширяет виртуальные возможности обучения.

Точной статистики присутствия российских студентов за рубежом нет. Имеющиеся сведения весьма скромные. Так в странах-членах ОЭСР в 2006 году обучалось 34740 российских граждан **[145; 149].** Ниже дана статистика присутствия российских студентов в пяти странах, входящих в ОЭСР.

Таблица 4

Число российских студентов в Западной Европе и США (2007 г.) (см.: 61].

Страна	Число студентов
Великобритания*	2600
Германия	1200
Франция	3300
Чехия	1100
США	5000

*На протяжении 2008–2014 гг. число российских студентов в Великобритании увеличилось на 25 % **[117]**.

Если говорить о выборе иностранного вуза, то в последние годы наши студенты все чаще предпочитают не Гарвард и Оксфорд, а университеты Австралии, Чехии и Словакии.

Российские преподаватели и студенты не видят сколько-нибудь серьезных причин не отправляться за рубежом. Так 39,6 % преподавателей вузов не исключают для себя возможности выезда за рубеж по временным контрактам **[89]**.

В отечественной системе высшего образования работают подготовительные факультеты и специальные отделения для иностранных абитуриентов. В официальный перечень образовательных учреждений Российской Федерации, осуществляющих довузовскую подготовку иностранных граждан, входит 29 вузов. Вузы для иностранных студентов (обычно из Дальнего Зарубежья) организуют курсы изучения русского языка. Но надо оговориться, что социальная адаптация иностранных студентов во многом зависит не только от овладения русским языком, но и приобретения ими знаний о культуре, истории, менталитете россиян.

Российская Федерация осуществляет молодежные обмены с более чем со 150 государствами. В 2002 г. в российских вузах обучалось около 70 тыс. иностранных студентов. В 2010 г. число иностранных студентов составило около 130 тыс. В 2014 г. цифра выросла до 186 тыс. **[15; 54; 89]**.

Российские высшие учебные заведения создают преференции для студентов из республик СНГ. Большинство иностранных студентов – граждане бывших советских республик. По данным на 2014 г. Республика Казахстан – лидер по числу обучающихся в вузах Российской Федерации (53 809 человек, или 28,8 %), на втором месте – граждане Белоруссии (17 724 человека, или 9,4 %), на третьем – Украины (15 978 человек, или 8,5 %), далее следуют представители Туркмении (15 631, или 8,4 %) и Узбекистана (15 025, или 8 %). Далее в десятку стран, входящих в

СНГ, входят по нисходящей граждане Азербайджана, Таджикистана. На последнем 12 месте студенты из Молдавии. [**см.: 12**] .

Иностранцы едут учиться в Россию в силу различных причин. Студенты из СНГ видят в российских вузах традиционный путь приобщения к высшему образованию. Поскольку РФ на мировом образовательном рынке занимает нишу дешевого образования, для студентов из развивающихся стран обучение в России – сравнительно недорогой способ получить высшее образование. Несколько иная мотивация у студентов из стран Запада. По наблюдениям немецкого социолога Т. Хофманна, германская молодежь, которая едет учиться в Россию, часто чужда материальной выгоды, карьерных амбиций. Германские студенты, настроенные критически к идеалам общества потребления, надеются увидеть в России более гуманное, чем на Западе, общество, верят, что будущее Европы в значительной мере зависит от сотрудничества с Россией.

Следует отметить несоразмерность участия в программах международных студенческих обменов крупных столичных и региональных вузов по сравнению с остальными высшими школами.

Таблица 5

Вузы – лидеры по числу очно обучавшихся иностранных учащихся (2011/2012 учебный год) [12]

Наименование вуза	Число обучающихся
Российский университет дружбы народов	7 752
МГУ им. М. В. Ломоносова*	3 454
Санкт-Петербургский государственный университет*	3 435
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет	2 370
Первый московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова	2 234
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина	2 135

Наименование вуза	Число обучающихся
Национальный исследовательский Томский политехнический университет	2 084
Курский государственный медицинский университет	1 423
Смоленская государственная медицинская академия	1 344
Московский авиационный институт (технический университет)	1 304
30. Российский государственный университет нефти и газа им. И. М. Губкина	878
39. Московский педагогический государственный университет	650

* В 2014 г. вузу предоставлено право открывать филиалы за рубежом

Как видим, в десятке лидеров по числу обучающихся

иностранных граждан находятся семь московских и петербургских вузов. На долю крупных вузов, которые составляют немногим более 5 % в общей численности высших школ и в которых обучается примерно 20 % всех студентов, приходится 50 % как отправленных на обучение за рубеж студентов, так и принятых на обучение иностранных учащихся В немалой степени это объясняется тем, что «мегавузы» оказываются в более предпочтительном положении при финансировании ИВО. Мелкие вузы могут рассчитывать в первую очередь на спонсорство бизнес – магнатов **[86].**

Российскими вузами накоплен опыт создания и реализации международных программ по инженерии, менеджменту, экономике, языковой подготовке, социальным и естественным наукам, образованию.

Выход России в мировое образовательное пространство наталкивается на серьезные препятствия. Слабо развиты экономические механизмы ИВО. Многие вузы не обладают необходимыми ресурсами импорта и экспорта образовательных услуг: нет достаточного финансового и кадрового обеспечения, удовлетворительных условий проживания иностранных специалистов. Есть сложности внедрения новейших коммуникационных технологий. Многие российские вузы не обеспечивают нормальное функционирование в Интернете своих сайтов, что мешает зарубежным специалистам при поиске российских партнеров. Сложности «продуцирования» российского высшего образования возникают из-за незнания ситуации за рубежом: условий на рынке образования, правовой системы и т. п. Научные труды и учебные программы редко переводятся на английский язык, который использует мировое педагогическое сообщество. Недостаточно реализуются совместные образовательные программы и программы на иностранных языках, международные исследования, меры, направленные на интернационализацию программ обучения. Требуется дальнейшее развитие инфраструктуры интернационализации среды обучения.

Доля России в международном рынке образовательных услуг фактически снижается (с 3 % в 2004 г. до 2 % в 2007 г.) Статус РФ как экспортера образования девальвируется. Наша страна находится по этому показателю в числе аутсайдеров среди ведущих государств (9 место) **[54].**

Международные обмены студентами и преподавателями порождают проблемы общения. Многие преподаватели и студенты не владеют в должной степени английским – языком общения в международном образовательном пространстве. Немало отечественных педагогов испытывают трудности в

общении с иностранными студентами, находясь в плену монологических, авторитарных стереотипов. Острой темой остается обеспечение безопасности иностранных студентов, прежде всего из стран третьего мира.

В свою очередь университеты Дальнего Зарубежья не обладают достаточными лингвистически и культурно-компетентными кадрами для диалога с Россией.

Существует проблема нострификации российских и зарубежных дипломов о высшем образовании, прежде всего вузов Дальнего Зарубежья. Кое-что в этом направлении со стороны России сделано. В 2012 г. правительством РФ утвержден список 210 зарубежных вузов из 25 стран, дипломы которых будут признаваться на территории России. Больше всего в списке американских вузов (66). Кроме того, в список включены вузы Австралии, Западной Европы, Китая, Сингапура, Японии, ЮАР. Эти меры не снимают остроту проблемы. Во-первых, потому, что ответных шагов со стороны западных партнеров пока не последовало, и наши дипломы о высшем образовании по-прежнему признаются за рубежом крайне избирательно. Во-вторых, перечень признаваемых зарубежных дипломов в России явно недостаточен. Дипломы не попавших в список зарубежных вузов должны проходить длительную процедуру нострификации (не менее четырех месяцев).

Соединенные Штаты Америки. США – лидер интернационализации высшего образования. О высокой степени влияния США на мировое высшее образование свидетельствует повсеместное распространение американской структуры бакалавр-магистр-доктор. Гуманитарное образование (liberal arts) по канонам американских университетов в последние два десятилетия получило распространение в таких странах, как Россия, Индия, Гана, Китай, Израиль, Нидерланды, Чили, Бангладеш, Бразилия.

Продвижению американских образцов высшего образования заметно способствуют получившие в последнее время популярность массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Такие информационные технологии делают высшее образование гораздо более интерактивным и организованным. На некоторые курсы записывается до 300 тыс. человек; средний набор – около 20 тыс. Если учесть, что МООК инициированы американцами и что большинство онлайн-курсов разработано университетами США, ясно, что подобные технологии заметно укрепляют позиции и авторитет американской высшей школы в мире **[5].**

Престиж высшего образования США достигнут во многом благодаря интернационализации. В российской и зарубежной

литературе можно встретить утверждения, что система высшего образования США дала миру наибольшее количество выдающихся специалистов и фундаментальных исследований. Такой тезис не совсем корректен. Его авторы упускают из виду, что многие видные ученые США, Нобелевские лауреаты в том числе, – отнюдь не питомцы американской высшей школы и оказались в Соединенных Штатах в результате так называемой «утечки мозгов». В университетских кругах США в этой связи ходит шутка: «Если ваш профессор разговаривает с иностранным акцентом, то вам повезло – значит, у вас хороший профессор».

Статистика пребывания иностранных специалистов в американских вузах достаточно внушительная. В одном только 2009 году в США прибыли 1369 иностранных преподавателей, 26 370 исследователей и 18106 участников краткосрочных исследовательских стажировок. Доля таких сотрудников на постоянном контракте колеблется на уровне 30–40 %, Большинство из них – граждане Китая. С годами доля китайцев стремительно растет. Также в последнее время намного выросла численность ученых, приезжающих из Индии. В то же время количество ученых из Южной Кореи, Японии, Германии, Италии, Франции, Бразилии и Испании значительно снизилось **[см.: 104;113] .**

Ряд американских университетов позиционирует себя как международные центры науки и образования. К пониманию необходимости международных университетов американцы пришли не сразу. Одним из факторов их возникновения была заинтересованность работодателей в том, чтобы выпускники университетов могли работать на всех континентах. Международные университеты США занимают первые строки в интернациональных рейтингах; они первыми могут рассчитывать на международные инвестиции.

США держат первенство по предоставлению образовательных услуг иностранцам. Иностранные студенты – доходный бизнес: США ежегодно зарабатывают на нем около 14 млрд. долларов. В 2014 году число иностранных студентов, прибывающих на учебу в университеты США, впервые превысило цифру в 900 тыс. Это на 40 % больше, чем было десять лет назад, – тогда эта цифра составляла 600 тыс., что являлось наивысшим показателем в мире **[159] .** Впрочем, иностранные студенты есть далеко не во всех вузах. 70 % приезжающих студентов приходится всего лишь на 200 из 4500 высших учебных заведений.

В США практикуются ориентационные программы подготовки иностранцев к обучению в вузе. Так в университете Минессоты, Миссурийском университете и университете Сан-Диего

(Калифорния) эти программы предусматривают изучение таких вопросов, как особенности американской культуры, обучение в американском вузе, правовое положение иностранных граждан, нормы межкультурного общения. В реализации программ принимают участие не только преподаватели, но и волонтеры из числа студентов старших курсов и выпускников вуза.

США сотрудничают в сфере высшего образования со многими странами. Крупнейшим в мире сообществом студентов и исследователей, которое занимается ИВО и существует на деньги Государственного департамента США, считается программа Фулбрайта. Есть и другие, менее масштабные, программы. К примеру, организация «Правовая инициатива публичных интересов» внедрила программы юридического образования более чем в 60 учебных учреждениях Азии, Центральной и Восточной Европы. Программы предусматривают освоение юридических знаний и совершенствование профессионализма практикующих юристов.

США играют заметную роль в реформах высшего образования в молодых африканских государствах. Частные и государственные американские фонды и организации финансируют университеты в Африке, оплачивают обучение африканских студентов в вузах США, посылают преподавателей в высшие школы на Африканском континенте.

Ряд западных педагогов обвиняет США в том, что те под предлогом помощи осуществляют политику, противоречащую интересам Африки и исключительно в своих интересах. Как утверждает по этому поводу Ф. Альтбах, США отводят университетам Африки роль агентов «западных ценностей» **[133].** По мнению А. Мазруи, африканским университетам навязаны функции подготовки кадров для нужд бывших колонизаторов, содействия расширению рынков промышленности Запада при отказе от национальных духовных ценностей. Помощь США африканским университетам, считает Мазруи, используется для увековечивания культурной зависимости Черного континента **[154].**

Наивно думать, будто у США нет геополитических интересов в Африке. Но, как полагают Г. Ноа и М. Эксштейн, «теория заговора» американцев против высшего образования в Африке мало убедительна. К ним присоединяется ангольский педагог Н. де Мендос. Трудности университетов Африки, по мнению этих ученых, вызваны в первую очередь социально-экономическими сложностями переходного периода в становлении молодых африканских государств **[157].**

Великобритания. Основной организационный двигатель

английских интересов в образовании за рубежом – Британский совет. Рассмотрением перспектив ИВО занят также созданный в 2015 г. Международный исследовательский центр глобального высшего образования. Его партнеры – Ланкастерский университет и Университет Шеффилда. Роль правительства в ИВО лимитирована бизнесом отдельных высших учебных заведений. Британские университеты автономны в вопросах интернациональной деятельности. Ряд учреждений высшего образования располагает крупными неправительственными финансовыми ресурсами для подобной деятельности. Что касается государственных финансовых источников ИВО, то наиболее существенный среди них – фонды Совета высшего образования при Департаменте (Министерстве) образования. Кроме того, в число правительственных источников ИВО косвенно входят фонды Министерства иностранных дел, Британского Содружества, Британского Совета. Для развития интернациональных связей в высшем образовании создан ряд других государственных фондов: «Фонд международной кооперации в высшем образовании», «Фонд ноу-хау» и др.

Великобритания – один из главных участников европейских образовательных программ. Страна осуществляет рыночно ориентированную модель ИВО. Интернационализация высшей школы Великобритании, по словам члена Британского Совета Д. Эллиот, – прежде всего ответ на экономические потребности подготовки специалистов к успешной конкуренции на рынках кадровых ресурсов Евросоюза, Азии и Латинской Америки **[156]**.

ИВО Великобритании – весьма заметный источник доходов за счет платы за обучение иностранных студентов. В 2011 г. 81 британский вуз получил за счет иностранных студентов более 10 % годового дохода. В 2012/2013 учебном году иностранные студенты в британских вузах принесли в экономику около 10,4 млрд. долл. **[169]**.

При реформах программ речь идет в первую очередь о большей профессионализации бакалавриата без существенного отступления от принципов национальной системы высшего образования.

Образовательный рынок Великобритании до конца 1980-х гг. ориентировался преимущественно на государства Британского

Содружества. В настоящее время все более важным партнером становится Евросоюз. Остальные потоки иностранных студентов идут из Азии, Африки и Северной Америки, а также Восточной Европы (включая Россию).

Великобритания сумела достичь впечатляющих успехов в ИВО. Доля иностранных сотрудников на постоянном контракте в

британских вузах составляет около 20 %. Число иностранных студентов, обучавшихся по программам высшего образования на территории Британских островов, достигло в 2010/2011 академическом году 377 тысяч человек. Еще 113 тысяч получали высшее образование в британских университетах заочно (Distance, Flexible or Distributed Learning). Кроме того, за пределами Соединенного Королевства по программам высшего образования, предусматривавших получение британских дипломов (UK HEI Qualification), учились еще 390 тыс. студентов. В совокупности количество иностранных учащихся, вовлеченных в ИВО Великобритании в 20011-12 учебном году превысило 1 млн. Следует также учитывать, что эти цифры не отражают статистики студентов – иностранных граждан, постоянно проживающих в Великобритании (в 2008 г., например, их насчитывалось около 463 тыс.) **[см.: 12, 68, 113; 119] .**

Власти Великобритании в 2016 г. в результате национального референдума объявили о начале выхода из Европейского Союза. Можно предположить в этой связи отказ Великобритании следовать предписаниям единой Европы поощрять интернационализацию высшего образования. Признаки такого тренда обнаружились уже до 2016 г. Потоки иностранных абитуриентов уменьшаются. По данным за 2013 г. впервые за 29 лет количество принятых в вузы Британии иностранных студентов сократилось на 1,4 % по сравнению с предыдущим годом. Так, число набранных магистрантов из Индии и Пакистана сократилось вдвое. На четверть уменьшился набор студентов из европейских стран из-за повышения стоимости обучения. до 9000 фунтов в год **[см.:68;150] .**

Британия становится менее дружелюбной в глазах иностранных абитуриентов. В 2014 г. правительство наложило жесткие ограничения на международные студенческие визы; они коснулись условий въезда в страну, возможностей трудоустройства, доступных во время обучения и по его окончании. Реформа порядка иммиграции иностранных студентов предусматривает более высокие языковые требования и более тщательную проверку достоверности представляемых сведений. Решено ужесточить существовавшую ранее схему трудоустройства иностранных студентов по окончании обучения (Post Study Work Scheme). Изменения особенно касаются студентов из стран, не входящих в Европейский союз.

Администрация ряда университетов пошла на беспрецедентно жесткие меры при приеме и обучении иностранных студентов. Дело дошло до того, что выявились случаи снятия отпечатков пальцев у иностранных студентов для

допуска к лекциям. Платя большие деньги, иностранцы получают меньше внимания по сравнению с местными студентами.

Такие обстоятельства не могут не ухудшить репутацию Британии как поставщика образовательных услуг. Иностранные студенты перестают считать Великобританию доброжелательной и гостеприимной страной.

Правительство на распутье. С одной стороны, в страхе перед наплывом иммигрантов оно ужесточает законодательство по трудоустройству иностранных студентов после обучения. С другой стороны, власти сознают, что в результате подобных действий Британия потеряет в доходе по одной из важных статей экспорта, чем является высшее образование.

Палате Лордов пришлось вмешаться, чтобы несколько смягчить жесткий курс в отношении иностранных студентов. Верхняя палата парламента призвала вузы избегать репрессивных мер применительно к иностранцам. В отчете Палаты Лордов иностранным студентам обещаны определенные послабления при получении права на работу в Великобритании после окончания вуза **[164].**

Германия. В последнее десятилетие Германия обновила цели и приоритеты развития интернационализации системы высшего образования. Основные усилия направлены на участие в глобальном процессе конкуренции за таланты, продвижение идеи единой европейской идентичности, диверсификацию населения в условиях падения рождаемости и старения нации.

ИВО в ФРГ осуществляется благодаря инициативам федерального правительства, германских земель и отдельных учебных

заведений. Основным финансистом ИВО является Федеральное правительство. Важную роль в финансировании ИВО играют отдельные земли; им принадлежит главное место в выделении средств на обучение иностранных студентов, оплату зарубежных преподавателей и ученых. В каждом государственном вузе резервируется 5 % мест для иностранных студентов. В университетских городках построены гостевые дома для иностранных студентов и преподавателей. Ряд земель вырабатывает собственные программы интернационализации высшего образования. Установки на интернационализацию высшего образования зафиксированы в государственных документах ФРГ.

Таблица 6

Официальные документы, инициирующие ИВО в Германии

Закон о высшем образовании (1976)	«…поощряется интернациональное, особенно европейское, сотрудничество Германии с зарубежными учреждениями высшего образования, особо учитываются запросы иностранных студентов».
Основном акт о высшем образовании» (1995)	«Учреждения высшего образования должны содействовать интернационализации, в частности европейской кооперации в сфере высшего образования и обмену студентами и преподавателями между германскими и зарубежными заведениями высшего образования; они должны удовлетворять специфические запросы иностранных студентов».
Высшее образование для XXI века (1997)	Предлагается ликвидировать отставание Германии по приему иностранных студентов и преподавателей (от США и Франции в первую очередь)

Основной закон об образовании (2008)	На федеральное правительство возлагается ответственно за международные связи и сотрудничество в высшем образовании
Программа стратегии интернационализации вузов Федерального правительства и правительств Земель (2013)	Каждый второй выпускник вуза должен получить опыт обучения за рубежом, а каждый третий проучиться за границей и /или набрать за это время как минимум 15 European Credit

Кроме очевидных финансовых выгод, в частности того, что иностранные студенты, могли бы принести экономике страны в ближайшие десять лет дополнительные 4,3 млрд. евро, существуют долговременные экономические факторы ИВО. Речь идет о приобретении высококвалифицированных кадров из иностранцев, в которых нуждаются промышленность, здравоохранение и т. д. По данным Кёльнского Института

немецкой экономики, в 2013–2015 годах число иностранцев, занятых в промышленности ФРГ, выросло на 22,5 %, а в здравоохранении – на 35 %. Если бы этого не произошло, то в промышленности не хватало бы уже сейчас 74 тыс. человек, а в здравоохранении – более 19 тыс. **[см.:126].**

Крупнейшие поставщики дипломированных специалистов для немецкой промышленности – Франция и Индия (примерно по 5 тыс. граждан). Затем идут итальянцы, испанцы, австрийцы, китайцы, турки, россияне (2459 человек), поляки, румыны и граждане Украины, Белоруссии и Молдавии (2009 человек) **[см.:126].**

Приоритетом ИВО Германии является организация международного обмена студентами и преподавателями. Международный академический обмен – «классический инструмент» интернационализации высшего образования ФРГ. Международный обмен студентами и преподавателями координирует федеральная «Академическая служба обмена» (Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)), а также власти земель и администрации учебных заведений.

В условиях Болонского процесса масштабы академического обмена Германии заметно возросли. Уж е в конце 1990-х гг. в учреждениях высшего образования ФРГ насчитывалось не менее 4 % иностранных преподавателей **[156].**

На пороге XX–XXI вв. число молодых немцев, которые получают образование за рубежом, постоянно росло. В 1991 году в иностранных вузах обучалось 34 тыс. студентов из Германии. В последние десять лет ежегодно примерно треть немецких студентов отправляется на учебу за границу. Так в 2011 году их насчитывалось 134 тыс. ФРГ уже достигла запланированной на 2020 г. странами европейской зоны высшего образования цели обеспечить 20 % студентов опытом обучения за рубежом. Ставится еще более амбициозная цель – добиться, чтобы такой опыт получали 50 % студентов **[50; 126].**

Для тех немецких студентов, кто собирается получать диплом иностранного вуза, наиболее привлекательными являются Австрия, Нидерланды, Швейцария и Великобритания. Для краткосрочной мобильности с целью получения международных кредитов популярностью пользуются вузы Великобритании, США, Франции и Испании. Наиболее мобильны студенты, изучающие иностранные языки и культурологию. Кроме того, у немецких студентов просматриваются предпочтения в пользу изучения иностранных языков, гуманитарных дисциплин, в частности юриспруденции.

Власти для преодоления преувеличенной ориентации

студентов, преподавателей и научных работников Германии на поездки в страны Западной Европы и США поддерживают также кооперацию в высшем образовании со странами Азиатско-Тихоокеанского региона и Латинской Америки. Впрочем, особого результата эти меры не принесли.

Германия является пятой в мире страной по числу приезжающих иностранных студентов. ФРГ удалось выйти на значительные показатели в обучении иностранных граждан по программам высшего образования: С 2010 года, когда их число составляло 244 775 человек, за пять лет оно выросло до 319 283 **[123].** Впрочем, согласно критериев ЮНЕСКО, к категории «интернационально мобильных студентов» (International Mobil Students) в Германии можно отнести несколько меньшее число студентов – 252 тыс. учащихся **[12].**

Свидетельства об образовании, полученные в других странах ЕС и дающие право поступления в вуз, признаются достаточными. Абитуриентам из зарубежья следует выдержать экзамен на знание немецкого языка. Иностранцы занимаются в первую очередь по инженерно-техническим программам. Постепенно происходит увеличение числа иностранных студентов, изучавших право, экономику и социальные науки.

Большая часть иностранных студентов прибывают из Европы, в первую очередь Великобритании и Франции. Среди иностранцев много турок, которые родились в Германии в семьях иммигрантов. Вторыми по численности представлены студенты из Азии. В высших учебных заведениях «новых земель» (бывшая ГД Р) картина несколько иная. Сюда значительная часть иностранных студентов прибывает из Центральной и Восточной Европы. С середины 1990-х г. в восточных землях наметилось изменение в пользу студентов из западных стран Евросоюза **[156].**

Более половины (57 %) немецких вузов имеет магистерские программы на английском языке, ориентированные на привлечение в страну иностранных студентов. Правительство дает возможность выпускникам этих программ остаться в стране после окончания учебы для дальнейшего долгосрочного трудоустройства **[126].**

Власти ФРГ прилагают усилия для расширения географии международных обменов студентов и преподавателей. «Новые земли» выполняют в сфере высшего образования связующие функции с Восточной Европой, Россией в том числе. Высшие учебные заведения Центральной и Восточной Европы остаются главными партнерами высших учебных заведений «новых земель». Власти поощряют подобные контакты: с 1985 по 1995 г.

количество грантов для пребывания в странах Центральной и Восточной Европы выросло более чем в три раза **[156]**.

Актуальной темой ИВО в Германии оказалось появление в 2013-15 годах сотен тысяч сирийских беженцев. Эксперты надеются, что нынешние иммигранты, если дать им образование, могут стать серьезным приобретением для немецкой экономики. Власти и академическое сообщество, имея это в виду, предприняли в 2015 г. ряд мер. Заявлено о готовности принять на обучение в вузы около 10 тыс. из числа новых 800 тыс. беженцев. Правительства всех 16 федеральных земель разрешили вузам зачислять в студенты беженцев, чьи документы еще находятся на рассмотрении в иммиграционных службах. Несколько десятков немецких вузов объявили о готовности позволить сирийцам посещать занятия, пока идет оформление документов о присвоении им статуса беженцев. Новые беженцы могут поступать в вузы на бесплатные программы. Федеральное Министерство образования и науки пообещало зарезервировать 2400 дополнительных мест для новых беженцев в заведениях предвузовской подготовки, (Studienkolleg). Правительства Нижней Саксонии и Саара согласились отменить формальные требования к абитуриентам-беженцам, которые окончили Studienkolleg и хорошо владеют немецким языком. Правительство Баден-Вюртемберга выделило 50 стипендий в размере до 750 евро в месяц студентам из Сирии, получившим официальный статус беженцев. Университет Хильдесхайма и Байройтский университет приглашают беженцев на курсы немецкого языка; Мюнхенский университет Людвига Максимилиана начал зачислять беженцев в качестве студентов по обмену, так что они могут учиться, даже не владея поначалу немецким. Организован бесплатный онлайн-университет для беженцев (Kiron), который уполномочен выдавать дипломы совместно с несколькими вузами, в том числе Ростокским университетом **[21;72]**.

ИВО не привела в полной мере к ликвидации закрытости системы высшего образования Германии. Немецкие вузы во многом остаются инерционными перед вызовами интернационализации. Это происходит ввиду сравнительно сложного порядка получения дипломов, языкового барьера, длительных сроков фактического обучения, несопоставимости дипломов с сертификатами других стран, недостаточной академической и социальной поддержки иностранцев, бюрократических препон при легализации пребывания в стране. Во многом сохраняются препятствия для пребывания немецких студентов за границей. Одно из заметных – неудовлетворительное знание иностранных языков. Несмотря на

то, что в вузах предусмотрено преподавание множества иностранных языков и что в учреждениях высшего образования представлено преподавание более 100 иностранных языков, обязательное их изучение (особенно в университетах) – довольно редкий случай.

Могут лишь мечтать о высшем образовании большинство новых беженцев. Иммигранты, не получившие официального решения о своем статусе, ограничены в праве выбора места жительства и вуза: не во всех районах есть вуз, не во всех вузах имеются интересующие беженцев специальности. Как и остальные иностранные абитуриенты, новые иммигранты обязаны предоставить аттестат или диплом о предыдущем образовании, который должен быть признан эквивалентным аналогичному немецкому документу. Даже если беженцу удалось привезти с собой в Германию необходимые бумаги, приемная комиссия может признать их неудовлетворительными.

До получения официального статуса беженцы не могут претендовать и на участие в государственной стипендиальной программе (BAföG). Беженцы – потенциальные абитуриенты могут подать заявку на стипендию, но не раньше чем через 15 месяцев с начала проживания в стране. И наконец, ограничения по открытию беженцами банковских счетов делают ситуацию для них еще более сложной, поскольку затруднена возможность получения стипендий, оплаты жилья и обучения.

Франция. Во Франции вплоть до начала XXI в. отсутствовало сколько-нибудь системное государственное управление вопросами интернационализации высшего образования. Как пишет в этой связи французский исследователь Гийом Тронше, «Конфликты между сотрудниками государственных органов, занимающихся вопросами высшего образования и международными делами, возникали регулярно» **[113]**.

Лишь в 2010 году появилось единое государственное агентство – Campus France, которое ведает международной студенческой мобильностью и продвижением французского высшего образования за рубежом.

Французская республика остается одним из неизменных лидеров международного образования. Иностранцы составляют примерно 18 % новых сотрудников, ежегодно нанимаемых французскими вузами. Доля таких сотрудников на постоянном контракте значительно меньшая. В 2004 году она составляла 7,5 % от общего числа преподавателей и ученых Франции **[113]**.

По данным ЮНЕСКО, Франция в 2012 г. занимала третье место (после США и Великобритании) в рейтинге самых привлекательных для студенческой мобильности стран. В

2010/2011 академическом году в этой стране обучались по очной форме 284 тыс. иностранных студентов, в том числе 218,4 тыс. человек – в университетах (около 7 % от общего числа от находящихся за рубежом студентов) **[24]**.

Политика Франции в ИВО фокусируется на решении проблем качества образования без радикальной ломки национальной структуры высшего образования. Во французском «Контексте интернационализации» (1995) приоритетами определены: преимущественный обмен студентами со странами Евросоюза, гарантии взаимного признания дипломов о высшем образовании, создание международных учебных программ, состыковка программ третьего (заключительного) цикла французского университета и модели бакалавр-магистр-доктор **[141]**.

Франция находится среди лидеров при осуществлении проектов Евросоюза по высшему образованию, прежде всего ЭРАЗМУСа. Министерство иностранных и европейских дел осуществляет также ряд национальных проектов, поощряющих обучение иностранцев. Среди них, например, «Программа по приему и сопровождению иностранных студентов высокого уровня», «Стипендии Thales».

Приоритетом остается обмен студентами. Почти четверть французов, обучающихся за рубежом, учится в ФРГ. Еще 25 % обучается в США. Остальные – студенты в первую очередь вузов других стран Западной Европы. Что касается иностранных студентов, то здесь тенденции иные. Доля партнеров по Евросоюзу остается незначительной. Наиболее представлены студенты из Германии. В целом главные предпочтения традиционно отданы приему студентов из стран Магриба.

Иностранные студенты обязаны выполнить определенные процедуры, в частности выдержать тестирование на знание французского языка. Требования к иностранным абитуриентам самостоятельно разрабатывают отдельные университеты. Университеты дают заключение относительно образовательного уровня абитуриента на основании рекомендаций особых комиссий. Для граждан Европейского Союза требования при поступлении в вуз облегчены. Они должны предъявить диплом бакалавра или эквивалентный диплом о среднем образовании. Признаны дипломы о среднем образовании, выданные в странах Евросоюза, либо подтвержденные европейскими международными экспертами. При поступлении в университеты с ограниченным приемом и некоторые высшие школы требуется пройти собеседование или специальный экзамен. Для поступления иностранцев в «большие школы» требуется диплом по программе первого цикла университета.

В 2014–2015 учебном году все студенты (французы и иностранцы) платили за обучение примерно 210 долларов США в год. Такая небольшая сумма объясняется тем, что правительство финансирует 80,8 % расходов на содержание государственных вузов (данные на 2011 г.). В контексте постоянно увеличивающегося количества студентов власти задались вопросом о том, нужно ли субсидировать иностранных студентов в том же объеме, как и собственных.

Аналитический центр правительства Франции (France Stratégie) в 2015 г. опубликовал доклад «Поддерживая интернационализацию высшего образования», авторы которого предлагают взимать с иностранных студентов полную стоимость обучения (более 12, 5 тыс. долларов в год).

Авторы доклада предсказывают, что введение подобных мер приведет к 40-процентному сокращению количества иностранных студентов. Поскольку почти половина всех иностранных студентов Франции являются малоимущими выходцами из бывших французских колоний в Африке, маловероятно, что они смогут изыскать такую сумму.

Надо заметить, что планы увеличить плату за обучение иностранными студентами сомнительны с точки зрения экономической целесообразности. В 2014 году экономический эффект от присутствия во Франции таких студентов оценивался почти в 5 млрд. долларов, а при вычете средств, затраченных на их обучение, – в 1,6 млрд. долларов. Это значительно превышает сумму в 930 млн. долларов, которую предположительно удастся сэкономить при введении платы за обучение. Таким образом, вполне возможно, что экономическая выгода от присутствия в стране иностранных студентов даже при нынешнем уровне платы ими за обучение оправдывает затраты государства на образование этой категории учащихся **[24]**.

Китайская Народная Республика. Конец 1970-х годов ознаменовался новым этапом интернационализации высшего образования в Китае. Была избрана стратегия Дэн Сяопина отказа от прошлого и выбора нового будущего («переходить реку, нащупывая камни»). Традиционные китайские ценности высшего образования были минимизированы в интересах роста экономического благосостояния страны, важным инструментом которого рассматривается ИВО **[131]**.

Интернационализация высшего образования является одним из ключевых направлений школьной политики Китая. Речь идет о реформах системы, программ, педагогическом обосновании ИВО. Поставлена цель организации к 2025 году сети мировых интернационализированных университетов.

ИВО – важная часть политики открытости высшего образования – поездки за пределы страны студентов, преподавателей и ученых. Студенты и преподаватели, как правило, едут в англоязычные университеты, особенно в США. В одном только Калифорнийском университете в последние годы преподавали до 200 китайских специалистов.

Фактически, до 30 % китайских студентов «переучивается» за рубежом. Китай обеспечивает 17 % от общего числа международных студентов в мире. Большинство китайцев уезжает учиться за рубеж на собственные средства. По данным на 2014 г. объем расходов граждан КНР на обучение за рубежом ежегодно составляет более $39,7 млрд. **[10; 100].** Специальности, по которым обучаются за рубежом китайские студенты, охватывают едва ли не весь спектр современных научных дисциплин.

Китай также предоставляет иностранцам образовательные услуги. КНР принимает около 77 тыс. иностранцев в год; многие из них пользуются возможностью получить образование бесплатно – за счет правительственной стипендии. Китай поставил амбициозную цель – привлечь к 2020 году 500 тыс. иностранных студентов. Предприняты шаги к осуществлению такой цели. В 2010 году вдвое увеличены квоты на получение правительственных стипендий для иностранных студентов **[7; 106].**

Новое явление для Китая – совместные с иностранными учредителями высшие учебные заведения. Основные партнеры: США, Австралия, Канада, Япония, Сингапур, Великобритания, Франция, Германия. В последние годы к ним присоединилась и Россия. В совместных высших учебных заведениях представлены в первую очередь специальности, востребованные в сфере промышленности, торговли, управления, иностранные языки.

Япония. Правительство Японии взяло курс на интернационализацию университетов в 1980-е годы. В дальнейшем система высшего образования пережила ряд реформ. В 2012 году правительство увеличило бюджет на поддержку исходящей студенческой мобильности, В 2013 году был запущен проект поддержки обучения за рубежом «Тобитате!» («Прыжок в будущее!». В рамках «Стратегии обновления» к 2020 году правительство поставило цель удвоить численность японских студентов за рубежом, то есть показатель должен достичь 120 тыс. В 2014 г. инициирован проект «Ведущий мировой университет» (Top Global University), предусматривающий интенсификацию ИВО. Проект рассчитан на десять лет. Для участия в нем определены 37 университетов. Участники разделены на две категории. Категория А присвоена 13

исследовательским университетам. Каждый из них будет получать ежегодно 500 млн. иен (около 4,3 млн. долларов США) Перед ними поставлена цель войти в первую сотню международных университетских рейтингов. Эти вузам вменяется проведение реформ, направленных на повышение интернационализации (изменение системы управления и организационной структуры, учебных планов, приемной кампании и пр.).

Остальные 24 университета, отнесенные к категории Б, могут претендовать на получение 200–300 млн. иен (примерно 1,7–2,5 млн. долларов США) в год. Перед ними стоит задача повышения уровня интернационализации образования по 40 основным показателям: число иностранных студентов; число студентов, уехавших по обмену за рубеж; количество действующих международных соглашений о партнерстве; число иностранных преподавателей и т. д. **[105].**

Многие японские студенты намерены путем обучения за рубежом приобрести опыт межкультурного общения, подтянуть английский, расширить свой кругозор. Проведенный недавно Британским Советом опрос, в котором приняли участие свыше 2 тыс. студентов и недавних выпускников вузов Японии, показал, что 45 % из них уже получили или хотели бы получить опыт обучения за рубежом **[16].**

В результате мер по повышению исходящей мобильности произошел резкий рост количества японских студентов, участвующих в зарубежных образовательных программах. Пик выезда японских студентов за границу пришелся на 2004 год, когда их численность составила 82 945 человек. К 2010 году показатель упал до 58 010 человек, а еще через год, к 2011 году, – до 57 501 человека **[16].**

Тенденция на снижение числа японских студентов за рубежом была оценена некоторыми специалистами как последствие их «страха», замкнутости и узкого мышления. Студентов объявляли людьми, не заинтересованных в участии в зарубежных образовательных программах. Доцент Университета Мэйдзи Аннет Брэдфорд считает подобные суждения надуманными. Она предлагает обратиться к красноречивой статистике, из которой следует, что если количество японских студентов в США за 2004–2011 г. действительно сократилось на 53 %, то их число в Латинской Америке увеличилось на 600 %, на Ближнем Востоке – на 200 %, в Азии – на 41 %. Как пишет А. Брэдфорд, «Эти цифры фиксируют изменение интересов м приоритетов студентов. Они также показывают, что японские студенты открыты для нового международного опыта <…> и что

на самом деле, студенты настроены более открыто, чем может показаться, и хотели бы получить опыт обучения за рубежом».

Такого рода тренд подтверждается данными последней статистики. Объем исходящей студенческой мобильности вновь вырос: в 2012–2013 году за границей обучалось 60 138 японцев **[16]**.

Среди приоритетов ИВО Японии – привлечение как можно больше иностранных студентов. Показательна динамика роста их числа: с 1981 по 1995 гг. цифры увеличилось в семь раз (с 7 до 53 тыс.). В 2009 г. в вузах Японии обучалось уже около 140 тыс. иностранных студентов, то есть не менее 4 %, от их общего числа в мире. Спонсируют иностранных студентов национальное правительство и правительства других стран **[118]**.

С начала XXI в. реализуется многомерный подход к интернационализации, который предусматривает поощрение мобильности студентов и преподавателей, внедрение в университетах англоязычных программ, а также программ обучения на других иностранных языках **[118]**. Для поощрения входящей мобильности студентов создаются центры японского языка для иностранцев, снижается плата за проживание для иностранных студентов, строятся особые дома для приема студентов из-за рубежа.

Мобильность иностранных студентов – своеобразное зеркало японских геополитических интересов. Основная часть иностранных учащихся – выходцы из Китая и Южной Кореи. Следующие за ними группы – студенты из США, Европы, остальных регионов и стран. ИВО – инструмент культурного влияния и популяризации национальных духовных ценностей. Абсолютное большинство иностранных студентов изучает язык, искусство и культуру Японии.

4. Межкультурный диалог в высшей школе

4.1. Общая характеристика

Проблемы, обусловленные культурными и этническими различиями, становятся одними из приоритетных для российской и мировой высшей школы. Интерес к ним и их актуальность обусловлены необходимостью ответить на потребность воспитания основ межкультурного сотрудничества студентов и преподавателей – представителей разных национальных субкультур.

В высшем образовании растет понимание необходимости масштабной подготовки в духе межнационального и межкультурного диалога. Соответственно пересматриваются учебные программы, методы обучения, совершенствуется профессионализм преподавателей.

Фактор нарастающей значимости, одна их глубинных причин актуализации проблем межнационального диалога в вузах – этнокультурная диверсификация студенчества и преподавателей в первую очередь за счет миграции. Иммигранты не желают быть изгоями, стремятся войти в культуру страны пребывания, приобрести достойное образование. Высшая школа должна дать педагогические ответы на присутствие иммигрантов

Сфера высшего образования – одна из основных площадок межкультурного диалога. Обучение и воспитание в высшей школе предусматривают содействие созданию национальной общности в многонациональном социуме **[см.: 35].** Приоритетами выступают стремления воспитать у представителей различных этнокультур склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, рационализм, неприятие силовых решений. Высшее образование должно учитывать национальные различия и включать педагогические ориентации, адекватные мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп. Упор делается на максимально равноправном диалоге культур. Вместе с тем предлагается избегать излишнего акцента на полиэтничности.

Деятельность высшей школы в направлении межкультурного диалога опирается на ряд принципов: воспитание для сосуществования различных национальностей, религий, культур; формирование готовности к сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межнационального и межкультурного общения.

Ведущей целью при этом является устранение в сознании студентов и преподавателей противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих и малых наций.

Подобная цель предполагает решение ряда педагогических задач: формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур.

Цель и задачи высшего образования, опирающегося на межнациональный диалог, достигаются поэтапно: воспитание непротивления культурному многообразию; признание уникальности иных культур; понимание и признание культурного многообразия; принятие многоэтнического и многокультурного социума; воспитание внимания к другим культурам; устойчивый интерес к инокультурам; межкультурное взаимодействие.

Содержание такого рода высшего образования состоит из трех главных блоков: освоение знаний, формирование мировоззренческой позиции в культурно разнообразном мире, овладение процедурами межнационального общения. Первый блок раскрывается в понятиях, отражающих ценности суб, макро– и мировой культур. Второй блок предполагает личностно ориентированное образование. Третий блок – овладение вербальными и невербальными способами межкультурного общения.

Основными направлениями практик такого образования являются: педагогическая компенсирующая поддержка представителей различных этнокультурных групп; билингвальное обучение; педагогические меры против этноцентризма.

Многие методы высшего образования, ориентированного на межнациональный диалог, вполне традиционны. Центральное место в методах занимает диалог. Новые перспективы открывают современные технические способы коммуникации. Методы отрабатываются по отношению к конкретным субъектам, с учетом специфики задач, содержания, ситуации образования.

Особую роль в практиках межкультурного диалога играет воспитание толерантности в многонациональной среде. Образовательная стратегия воспитания толерантности предусматривает позитивное отношение к этнической проблематике, отторжение всяческих проявлений расизма, ксенофобии, видение окружающего многонационального социуме без каких-либо оттенков, а исключительно в черно-белом цвете. Такое воспитание позволяет успешно запустить эмоциональную, психологическую, духовную консолидацию многонациональных социумов.

Межкультурный диалог играет ведущую роль в высшем педагогическом образовании. В мировой педагогике при

формулировании принципов, которым должен следовать будущий учитель, особо выделяют приверженность идеям уважения и диалога культур. Так, английский педагог Т. Е. Келли ставит при определении модели учителя на первое место толерантность, понимаемую прежде всего как национальная терпимость, право на самостоятельность мировоззренческих идеалов, уважение интересов, ценностей и убеждений, вкусов и суждений. Его соотечественник Э. Чоун подчеркивает, что учитель обязан проявлять равное отношение ко всем ученикам, невзирая на их национальность и расовые различия. Ж. Гундара – британец индийского происхождения уверен, что в европейском обществе остро востребован готовый к преодолению расизма «интеркультурный учитель». Китайский ученый Ш. Кикуань надеется, что в школу придет учитель, открытый культурному разнообразию **[см.:35].**

Будущий учитель должен быть открыт к разным культурам. Ему важно владение технологиями воспитания и обучения в условиях многоэтнической и многокультурной среды. Ему не следует забывать, что ученики, будучи представителями различных этнокультурных групп, обладают специфическими характеристиками и по-своему воспринимают стиль поведения учителя. Быть ли учителю отрешенным от личных эмоций исполнителем идеалов межнационального диалога? Ответ можно отыскать у российских классиков педагогики, например у А. С. Макаренко, который страстно и последовательно воспитывал в своих питомцах неприятие национализма.

Вузы при подготовке такого учителя сталкиваются с существенными трудностями. Ведь дело приходится иметь со студентами – представителями разных культур, чьи ценностные установки существенно различаются, что порождает случаи дискриминации, ксенофобии, недопонимания.

Будущий учитель воспитывается не только в стенах учебных аудиторий. Получая педагогическое образование, студентам надлежит систематически анализировать конфликтные ситуации межнационального общения. Будущий педагог должен приобрести компетенции, позволяющие эффективно работать в многонациональном классе. Речь идет прежде всего о расширении представлений об идеях, содержании, методах образования в многокультурном социуме.

Необходима инициация толерантных взаимоотношений между студентами разных национальных групп, населяющих университетские городки. В студенческой среде следует приобретать навыки поведения, основанного на понимании, терпимости, диалоге, компромиссе, самоуважении и уважении

окружающих. Необходимо приноравливаться к особенностям каждого студента как субъекта воспитания, имея в виду, что образование означает не только приобретение профессиональных компетенций, но и индивидуальную этнокультурную идентификацию. Перспективно при этом оказание студентам психотерапевтической поддержки для лучшего понимания различий культур и этносов.

Межкультурный диалог должен пронизывать всю систему высшего образования. Педагогически недостаточны особые учебные курсы. Предпочтительней включать соответствующий материал в учебные планы и программы преимущественно гуманитарных дисциплин. При введении в учебные планы и программы позиций, предусматривающих изучение истории, традиций национальных меньшинств, важно подчеркивать достижения малых культур, предлагать материалы, созвучные с ценностями доминирующей культуры; В ходе учебно-воспитательной работы надо избегать всего, что провоцирует межнациональные разногласия. Но не следует скрывать – пусть и горькую – историческую правду. Важно честно освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований малых народов. Необходимо демонстрировать негативный смысл таких понятий, как культурные предрассудки, преодолевать стереотипы отрицательного отношения к иным этносам и т. д.

Немалую роль играет в практиках такой подготовки интернационализация высшего образования. Студенты, преподаватели, специалисты высшего образования, оказавшись за границей, приобретают культурную и интеллектуальную пластичность, понимание феномена другого. Они учатся понимать реалии иных культур, что необходимо для дальнейшей профессиональной деятельности в многонациональной среде.

4.2. Диалог культур в высшей школе отдельных стран

Россия. В России, как и остальных многонациональных сообществах, одна из магистральных педагогических целей состоит в воспитании поколений, способных к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающих обостренным чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований. Из этой цели вытекают задачи воспитания и обучения: освоение культуры собственного народа; воспитание культурного плюрализма, положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения носителей разных субкультур; воспитание в духе мира и сотрудничества.

Достижение цели и задач межнационального диалога в высшей школе затруднено, по крайней мере, четырьмя капитальными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта социалистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик Советского Союза. В-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В-четвертых, наличием негативных националистических настроений в обществе.

Круг проблем, относящихся к диалогу культур, входит составной частью в стратегию модернизации высшего образования. Педагогическая политика понимается как совокупность социальных и педагогических усилий по сохранению национальных языков и культур, созданию «российского суперэтноса», состоящего из различных этнокультур в федералистском, регионализированном обществе. Такая политика увязывается с необходимостью обеспечить социальную справедливость, равный доступ к образованию в пределах общероссийского образовательного пространства.

Создана нормативно-правовая основа образовательной политики на началах межкультурного диалога. Принципы такой политики закреплены в «Конституции Российской Федерации» (1993), где дано понятие «многонациональный народ». В Федеральном «Законе Об образовании» (2013), законе «О национально-культурной автономии» (1996), «Концепции

государственной национальной политики» (1996), «Концепции модернизации российского образования за период до 2010 г.» (2001), «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», «Федеральной программе развития образования на 2000–2005 годы», Федеральной программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе на 2001–2005 годы» (2001), других документах декларированы и раскрыты основные принципы образовательной политики, которые предусматривают в том числе демократическое решение проблем воспитания и обучения в многонациональной среде **[см.: 35] .**

Законодательством Российской Федерации провозглашен политический курс, направленный на создание и укрепление единого российского социокультурного и образовательного пространства, становление духовной общности россиян, формирование российского самосознания и идентичности, развитие национальных культур, языков народов и региональных культурных традиций, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, воспитание готовности к межкультурному взаимодействию, использование потенциала образования для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур.

Школьная политика межкультурного диалога является важным инструментом складывания российской государственности.

Такая политика предусматривает гармонизацию этнического и надэтнического и ориентирована, в конечном счете, на создание многонационального гражданского общества и адекватных ему учебных заведений.

Российские вузы при осуществлении межкультурного диалога ориентируются на ряд концепций и идей. Новое звучание в постсоветской России приобрели идеи интернационального воспитания. Речь идет о формировании уважения иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей; осознании необходимости доброжелательных отношений между людьми и народами; воспитании способностей общения, осмыслении не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп, привитии понимания необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества, готовности участвовать в решении проблем других и этносов и культур.

Интернациональное воспитание традиционно преследует в первую очередь политико-идеологические задачи, а также задачи гражданского воспитания. Это предусматривает формирование

патриотов – членов гражданского общества и правового государства, впитывающих полифоничную многонациональную отечественную культуру Это означает отказ от воспитания усредненной, вне национальных культур личности.

На рубеже XX–XXI в. в России была сформулирована базирующаяся на идеях межнационального диалога концепция поликультурного образования (А. Н. Джуринский, Л. Л. Супрунова, О. В. Гукаленко и др.) Универсальные принципы поликультурного образования могут быть определены как приобщение к малым, русской, общенациональной (российской) и мировой культурам во имя духовного обогащения, развития гражданского сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной среде.

Поликультурное образование учитывает, что многоэтничность российского социума неизбежно порождает серьезные сложности для воспитания и обучения. Имеется в виду, что каждая этническая субкультура неизбежно в той или иной степени изолирована и достаточно жестко определяет границы развития личности. Образование должно преодолевать такую культурную изоляцию путем диалога этнических, национальных и универсальных человеческих ценностей. Образование предстает тем самым как интегративный социальный процесс, в центре которого находится отдельная личность, которая, будучи участником межкультурного и межэтнического диалога, погружается в океан этнического и культурного многообразия.

В значительной мере с концепциями поликультурного образования пересекаются идеи толерантности (А. Г. Асмолов, Д. В. Колесов, В. С. Собкин и др.). Предлагается считать толерантностью миролюбивость, уважение к другим языкам и тем, кто на них говорит, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным различиям, деликатное отношение к представителям всех этнокультурных групп, признание возможности равноправного существования «другого». Среди основных направлений воспитания толерантности выделяется формирование готовности быть открытым для понимания многообразия культур и истории других народов. При формулировке любых видов толерантности выделяют следующие характеристики: признание, принятие, понимание несхожести, различия, готовность к диалогу **[115] .**

В коллективной монографии российских ученых «Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде» (2014) в качестве дефиниции этнической толерантности определена готовность представителей той или иной этногруппы контактировать с другими этнокультурами, что

выражается во взаимной терпимости при взаимном признании и уважении культурных различий и образа жизни **[115].**

В вузах многонациональной России злободневность теоретической и практической подготовки к поликультурному воспитанию и обучению обусловлена необходимостью формирования и развития новой национальной общности – россиян. Воспитание и обучение в духе межкультурного диалога становятся постепенно одной из целей вузовского образования. Речь идет о подготовке дипломированных специалистов, способных к успешной деятельности, в том числе и в учебных заведениях, в условиях культурного многообразия, обладающих навыками гуманного межнационального и межкультурного общения.

Российские вузы поставлены перед необходимостью подготовки корпуса преподавателей для эффективных решений проблем налаживания взаимодействия путем воспитания и обучения различных этнокультурных групп. Растет необходимость ответов на широкий круг научных и методических вопросов педагогической деятельности в поликультурной и полиэтнической среде – от реализации демократических идеалов до внедрения иных программ, форм и методов воспитания и обучения. Модернизация отечественного высшего образования диктует организацию приобщения к традициям этнокультур, осознания необходимости трансформации доминирующей культуры как базы воспитания и обучения за счет иных этнокультурных ценностей.

Перед высшими педагогическими учебными заведениями России стоят задачи готовить поколения кадры, готовые эффективно развивать и обучать учащихся многонациональных школ. «Программой модернизации педагогического образования» (2003) в числе первоочередных мер названы разработка и апробация учебного курса «Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде».

Российские вузы вносят свой вклад в исследование проблем педагогической деятельности в многонациональной среде. Соответствующие вопросы изучают в ряде университетов, в особых научных центрах (кафедры Российского государственного педагогического университета им. Герцена (Санкт – Петербург) и Московского городского психолого-педагогического университета, лаборатория в Ставрополе, Поликультурный центр дополнительного образования (Москва) и др.) На научных встречах российские педагоги регулярно обсуждают вопросы этно– и поликультурного воспитания и обучения.

В вузах Москвы, Петербурга, Пятигорска, Ростова, Рязани,

Южно-Сахалинска и многих других городов постсоветской России в последние годы все более заметное место занимают учебные курсы, посвященные поликультурному образованию. Это объяснимый и закономерный ответ на вызовы современного многонационального социума. Следует поощрять стремления будущих учителей приобретать знания, умения развивать способности, необходимые для деятельности в многонациональных учебных заведениях. Достижение таких задач облегчается склонностью россиян рефлексировать в условиях мультикультурного социума.

Предлагается несколько моделей поликультурного высшего образования **[29]**. Парциальная модель предполагает включение идей поликультурности во все темы учебных курсов. Модульная модель означает наличие отдельных тем поликультурной направленности в том или ином учебном курсе, возможность применения особых – нормативных или элективных – курсов по вопросам поликультурного образования. И, наконец, интегративная модель – это учебный курс, где представлены сведения из различных областей знаний, педагогические в том числе, относительно мультикультурализма.

Поликультурной подготовкой преподавателей занимаются учреждения высшего и среднего педагогического образования. В Московском педагогическом государственном университете в течение 2012—16 гг. на факультете начального образования реализовывались магистерские программы, куда включены были курсы «Теория и практика поликультурного образования», «Воспитание в многонациональном классе». В Адыгейском государственном университете» на курсах повышения квалификации преподавателей предложена была программа «Межкультурный диалог как ресурс формирования гражданского самосознания и толерантности в вузе». Контрольные цифры приема составляли 150 человек. На обучение по программе отводилось четыре месяца с частичным отрывом от работы.

Некоторые педагогические заведения (колледжи в Сочи и Дудинке) среднего специального образования целенаправленно занимались подготовкой студентов для деятельности в многоэтнической и многокультурной среде. К примеру, в Сочинском колледже имелся двухлетний курс подготовки социальных педагогов для работы с детьми иммигрантов.

К числу учреждений, где занимаются поликультурной подготовкой учителей в рамках системы повышения квалификации, относятся: Московский государственный университет, Московский институт повышения квалификации работников образования, Московский центр межнационального

образования, Институт повышения квалификации работников образования республики Саха, Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения педагогических кадров, курсы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений в Ижевске, Самаре и др.

Московский центр межнационального образования организует курсы для работников школ с этнокультурным компонентом, инструктивные занятия по взаимодействию этнических культур и использованию русского языка как иностранного. Международный центр Института повышения квалификации работников образования Якутии знакомит учителей с проблематикой поликультурной идентификации личности, понятиями и представлениями о поликультурной среде, спецификой поликультурного воспитания в ведущих странах и регионах. Хабаровский институт переподготовки и повышения педагогических кадров организует обсуждение проблем поликультурного воспитания в пограничных районах Российской Федерации.

Программы высшей школы содержат определенный потенциал поликультурного образования. Соответствующая тематика заложена в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Программами курсов по педагогике и психологии предусматривается овладение такими понятиями, как культурная самоидентичность, этническая и национальная культура, идеал совершенного человеке в различных культурах, культуросообразность, национальное своеобразие воспитания и др. Так, курс «Педагогика» позволяет уяснить, что основой воспитания и обучения является многообразная общенациональная культура. Курс «Истории педагогики и образования» дает возможность проследить связь педагогических идей и школьно-образовательных институтов в мире и в собственной стране, воспитывает уважительное отношение к отечественному педагогическому наследию, которое сформировано усилиями культур и народов России. Курс «Общая психология» позволяет изучать расовые, социокультурные и прочие качественные характеристики индивидуальных субъектов поликультурного воспитания, вариативность психологических механизмов межэтнического взаимодействия, приобретать навыки толерантного поведения для такого взаимодействия и т. д.

Существенный потенциал поликультурного образования содержат программы курсов философии, культурологии, истории, социологии и политологии. Они позволяют создавать

мировоззренческую основу осмысления мультикультурализма через понятия культура, многообразие культур, диалог культур, культуры Востока и Запада и др. Программы этих курсов содержат материалы о субъектах многонационального социума, позволяют выработать активную позицию по проблемам взаимоотношений этих субъектов, дают множество поводов для этнокультурной самоидентификации, уважения различных гносеологических воззрений. В этих программах открывается культурная картина мира и общей судьбы народов России, усваиваются понятия культура, межкультурные коммуникации, этнические и национальные культуры, интернационализм, национализм и пр.

Изучение иностранных языков позволяет формировать межкультурную компетенцию и навыки межкультурной коммуникации.

Использование программ общего академического и психолого-педагогического образования может оказаться началом, фактором и предпосылкой масштабного осуществления поликультурного образования. Эти программы, тем не менее, не позволяют сколько-нибудь полно решать задачи воспитания и обучения в духе межкультурного диалога. Модернизация педагогической подготовки в духе межкультурного диалога означает введение новых программ специализаций, спецкурсов. Подобные программы предлагают отдельные вузы. Эти вопросы присутствуют, например, в курсах по сравнительной педагогике, воспитанию в многонациональном классе в Московском педагогическом государственном университете, Арктическом государственном университете, Пятигорском государственном лингвистическом университете, Сахалинском государственном университете. Кафедра этнологии МГУ ежегодно выпускает 20–25 педагогов, получающих компетенции по межнациональному (межэтническому) воспитанию.

Впрочем, задачи поликультурного образования в подобных документах порой понимаются в урезанном виде. Для примера сошлемся на План полиэтнического и поликультурного направления педагогической работы Чувашского государственного университета. В Плане проектируются по преимуществу встречи и контакты с представителями культуры и науки зарубежья – Италии, Германии, США. Тем самым игнорируется необходимость опоры в первую очередь на межкультурный диалог в отечественном социуме.

США. Стратегическая платформа осуществления межкультурного диалога в вузах США – теория и практика мультикультурного образования (multicultural education). Усилия

американских ученых (Л. Бака, Р. Барнхардт, Дж. Бэнкс, Д. Равич, Д. Голлник, К.Грант и др.) при разработке проблем мультикультурного образования координирует ряд университетских структур: Центр мультикультурного образования Университета штата Вашингтон (Сиэтл), Исследовательский центр мультикультурного образования Университета штата Колорадо, Стэнфордский центр программ по международному и кросс-культурному образованию, Национальный исследовательский центр проблем культурного разнообразия в Санта Кри, Исследовательская ассоциация интеркультурного развития в Техасе и др. Популяризацией идей мультикультурного образования занята имеющая 22 отделения в штатах Национальная ассоциация мультикультурного образования. Важная роль в работе по осуществлению права коренных меньшинств на достойное образование принадлежит ученым Университета Аляски, создавшим Центр кросс-культурных исследований.

При определении понятия мультикультурного образования американская педагогика исходит из того, что оно означает, во-первых, признание социальных, политических и экономических реальностей культурно разнообразного и комплексного человеческого взаимодействия и, во-вторых, важную значимость учета в образовательном процессе культурной, расовой, половой, гендерной, религиозной, классовой принадлежности.

Основная идея мультикультурного образования в США – опровержение этноцентризма в учебных программах и погружение в ценности множества культур. К примеру, изучение музыки и искусства должно включать примеры африканского и индейского происхождения, преподавание литературы опираться на всемирные примеры, освоение математики и естественных наук подчеркнуть вклад незападных народов. Д. Голлник и П. Шин рассматривают мультикультурное образование как стратегию, при которой культурное окружение учащихся рассматривается как среда, позитивная и существенная для обучения. Другой американский педагог Ким характеризует мультикультурное образование как педагогическую поддержку понимания студентами фактов, позиций, мнений и поведения, исходя из собственных и иных этнических истоков. По мнению Дж. Бэнкса, мультикультурное образование – это прежде всего предоставление равных образовательных возможностей учащимся различных социальных, расовых и этнических групп **[см.:35]**.

Американская педагогика в числе ведущих принципов мультикультурного воспитания провозглашает заботу о становлении гражданской личности. «Мультикультурное

образование в США – это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этнически поляризованном мире» **[137].**

Американскими сторонниками воспитания и обучения в духе мультикультурализма предложены метафоры: «салат»», «мозаика», «симфонический оркестр» и пр. При их расшифровке отмечается, что речь идет об идеале, который не только утверждает и поддерживает культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения путем воспитания и обучения многокультурного опыта. При этом переход к мультикультурному образованию может быть поэтапным (Пэй Янг). Вначале речь идет о «благожелательном мультикультурализме», то есть обеспечении равных образовательных возможностей для людей с культурными различиями. Далее акцент делается на налаживании «культурного взаимопонимания». Затем – на сохранении и расширении путем воспитания и обучения культурного многообразия. И, в конечном счете, создаются учебно-воспитательные программы мультикультурного типа.

Одна из первых моделей такой программы принадлежит Дж. Бэнксу. Им выделены четыре модели содержания образования, отличающиеся уровнем интеграции разных культур. Модель «А» предусматривает построение учебных курсов исключительно на традициях доминирующей культуры. В модели «В» появляется в виде добавки компонент малых этнокультур. В моделях «С» и «D», учебный материал рассматривается под углом зрения всех этногрупп. Две последние модели содержания образования расцениваются как соответствующие идеям межнационального диалога.

Другой американский ученый А. Чаз в «Рекомендации авторам мультикультурных программ» полагает, что в учебных пособиях и материалах следует больше представить этнокультурные меньшинства. Он советует скорректировать учебный план, отразив в нем культурные достижения национальных меньшинств. По его суждениям, при составлении программ мультикультурного типа должно подчеркивать достижения разных культур; предлагать сведения об иных культурах, созвучные с собственной культурой; демонстрировать негативный смысл таких понятий как культурные предрассудки, этноцентризм и т. д.

Ученые США видят три типа программ мультикультурного типа. Первый тип – программы, предусматривающие особо пересмотр содержание учебного материала (Content Oriented Programs). Имеется ввиду включение учебной информации о

расовых и культурных группах. Второй тип имеет ввиду обучение в первую очередь учеников из этнических меньшинств путем компенсирующего, индивидуального, билингвального обучения, адаптированных курсов по математике и естественным наукам (Oriented Programs). Третий тип программ инициирует развитие культурной и этнической толерантности (Socially Oriented Programs).

К. Грант, Дж. Бэнкс, К. Кортес выделяют несколько групп результатов, которые обеспечивает педагогика диалога культур: равные возможности обучения; осведомленность о многообразии культур; принятие многонационального социума и его защита; вхождение социум на равных, независимо от этнической принадлежности **[см.: 35]**.

Надо признать, что концепция мультикультурного образования не безупречна. Рассуждая об изъянах этой концепции, характеризуемой метафорой "салат", американский ученый Дж. Блэр пишет: «Проблема состоит в том, что кто-то выберет в этом салате морковь, кто-то – горох, а кто-то – весь салат; кто-то предпочтет не иметь в салате некоторые ингредиенты, полагая, что они испортят его на вкус; кто-то сочтет, что салат можно изготовить из собственных ингредиентов и назовет это салатом <…> Так что салат может варьироваться в зависимости от предпочтений любого пользователя. Представьте себе аналогичные манипуляции в более широком масштабе, применительно к американскому обществу. Это приведет к краху концепции «салата» **[139]**.

Действительно, слабость идей мультикультурного образования состоит в определенном утопизме, идеализированных представлениях о возможности ликвидации каких-либо противостояний цивилизаций и культур с помощью воспитания и обучения. Тем не менее, эти идеи содержат мощный потенциал для осуществления межкультурного диалога в образовании.

Высшей законодательной, исполнительной и судебной властью США провозглашены и систематически подтверждаются образовательные гарантии и права различных этнических групп. Пресекаются как неконституционные попытки нарушить соответствующее законодательство. Так, в решениях Верховного суда (1978, 2003) и Федерального апелляционного суда (1996) квалифицированы как незаконные действия администрации нескольких университетов и колледжей Калифорнии, Луизианы, Техаса и Миссисипи, которые затрудняли абитуриентам поступление в вуз из-за расовой принадлежности.

Американские вузы – зеркало многокультурного и

многонационального социума США. К примеру, в Университете штата Нью-Йорк в начале 2000-х гг. контингент студентов выглядел так: 55 % – белых, 14 % азиатского или тихоокеанского островного происхождения, 10 % – афроамериканцы, 0,5 % – аборигены. 6,7 % – международные студенты, 6, 7 % – не идентифицировали себя по расово-этнической принадлежности **[см.:38]**.

С середины 1960-х гг. действует национальная программа «Утвердительное действие» (Affirmative Action), нацеленная на налаживание и гарантирование в университетах межкультурного диалога. Программой предусмотрены тренинги по развитию восприимчивости и уважения к культурным различиям, создание организаций, отслеживающих соблюдение прав студентов, независимо от этнической и культурной принадлежности **[38]**.

Американской Ассоциацией колледжей и университетов в 1990-х гг. выработаны документы, предусматривавшие развитие способности студентов эффективно снимать межнациональные конфликты. Указывается, что учебные программы должны учитывать природу расовых и этнических различий в студенческой среде, содействовать справедливости и уважению различных национальностей. В вузах рекомендуется ослаблять межнациональное напряжение в духе уважения этнического многообразия. Как жизненно важная для будущих наставников рассматривается задача научиться толерантно воспринимать идеи, ценности различных культур: «Не следовать этому – значит сохранять ущербный мир, где доминируют распри и межнациональная рознь» **[см.:13]**.

Авторы призывают руководство высших учебных заведений осознать растущее многообразие общества, важность воспитания толерантного отношения к подобному плюрализму во имя общественного блага. Признавая, что значительная часть вузовской администрации без энтузиазма относится к идее мультикультурализма, составители документов указывают на мультикультурное образование как источник прогресса высшей школы.

Установки мультикультурализма оказались в числе приоритетов образования будущих американских учителей. Они созвучны их потенциальной работе в условиях многонационального социума. Предусмотрена организация соответствующей профессиональной подготовки на общенациональном уровне, в отдельных учебных заведениях.

Национальный Совет по аккредитации учительского образования, определив мультикультурализм как социальную, политическую реальность, предложил развивать «обучение

представителей разных национальностей, этнических групп на основе диверсифицированных программ». Предусмотрены несколько условий подобного образования: учет расовой, этнической принадлежности студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп; отражение культурной мозаики в учебных планах, действиях профессорско-преподавательского состава, оценке результатов обучения; создание в учебных заведениях климата взаимопонимания и поддержки этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе **[13].**

Пересмотр учебных программ в духе мультикультурализма в американских университетах происходит с конца 1960-х гг. Ревизия осуществлялась в виде создания «добавок», либо «специальных тем», которые предлагались наряду с традиционными программами. Во многих университетах и колледжах начали вводить программы по изучению историко-культурного наследия основных расовых и этнических групп. Насчитываются десятки специальных курсов, посвященных субкультурам афроамериканцев, индейцев, выходцев из Латинской Америки и Азии.

Инициаторами внедрения мультикультурного образования в вузах становятся лучшие университеты. При ряде университетов созданы факультеты и кафедры по изучению малых этнокультурных групп. Некоторые университеты предпринимают попытки не ограничиваться «добавками», а реструктурировать программы под углом идей мультикультурализма. Ученые из Стэнфордского университета предложили в 1987 г. при реформе содержания образования отказаться от исключительной ориентации на англосаксонскую образовательную традицию. Проектировалось учесть, наряду с западными, ценности неевропейских культур. Подобная реформа, будучи основана на мультикультурализме, по предположениям ученых, повысит эффективность образования.

Известность в университетских кругах получил Гарвардский курс «На перекрестке культур». В ряде университетов наряду с отдельными курсами – «История черного населения» (Портлендский университет), «Этнические курсы» (университет штата Орегон) и т. п. – появились модульные учебные курсы «Культурное разнообразие» (Западно-Орегонский университет), «Мультикультурное образование» (университет Аляски), «Разнообразие культур и всемирное сознание» (Линн-Бентонский колледж), «Различие, власть и дискриминация» (Университет штата Орегон) и др. **[см.:56].**

Модули составляются из множества в микрокурсов:

сравнительная культурология, аборигены Северной Америки, литературы Азии, Африки, Латинской Америки и т. д. Выбор одного микрокурса обязателен; на его изучение отводится около 40 академических часов. Дидактическая установка подобных модулей – изучение «диверсификации высшего образования и американского общества на началах мультикультурализма» **[см.:36] .**

В ряде университетов идеи воспитания в духе мультикультурализма заложены в традиционные нормативные программы. Так, в университете Аляска программы по литературе и истории предусматривают обращение к произведениям писателей – представителей различных культур. В университете штата Орегон курс истории США форматирован таким образом, чтобы не изучать события и факты лишь с точки зрения евро-американской исторической школы. Например, следовало показать, что если для белых колонистов освоение Запада было способом экономического развития, то аборигенам-индейцам колонизация несла геноцид и угрозу для жизненного уклада.

Особую роль в мультикультурном образовании отведена университетским городкам (кампусам): «При трансформации высшего образования мы должны признать роль создания особого культурного и педагогического климата в университетских кампусах», – пишут в этой связи профессора университета штата Орегон Дж. Ли и Р. Л. Уорнер **[152] .**

Дж. Ли и Р. Л. Уорнер отмечают, что в кампусе университета штата Орегон действуют культурные центры афро-, азиа-, латиноамериканцев, аборигенов-индейцев. В центрах знакомят с теми или иными культурами, обсуждают и празднуют современные события и исторические вехи этих культур. Центры оказываются средой толерантного и доступного общения обладающих неповторимыми достоинствами представителей разных культур, генерируют в обстановке межнационального диалога доброжелательный и гостеприимный климат уважения **[153] .**

Преодолению стереотипов этноцентризма, пониманию культурных и расовых различий содействует также организация неформального образования, в частности в виде проекта «Обучение действием» (Service Learning). Студенты, согласно одному из таких проектов побывали на американо-мексиканской границе, чтобы наглядно понять проблемы иммигрантов из Мексики.

Ряд колледжей и университетов занят подготовкой действующих учителей к деятельности в мультикультурной среде. Так, на курсах Центра мультикультурного образования

Университета штата Вашингтон учителя изучают психологические механизмы преодоления этнической нетерпимости, способы поощрения мультикультурного образования. Йельский университет совместно со школами Нью-Хейвена организовал институт по подготовке учителей к деятельности в многонациональном классе. Институтом разработано несколько общих учебных модулей: «Иммиграция и жизнь в Америке», «Раса и этничность в современном искусстве и литературе», «Природа и история дискриминации по этнической и половой принадлежности». Слушателям института предлагается на основе этих дидактических материалов подготовить индивидуальные модули, которые можно использовать в учебном процессе.

При создании мультикультурной образовательной среды используется Интернет. Контенты соответствующих сайтов погружают будущих учителей в виртуальную атмосферу многонационального класса.

Подвижки высшего образования США в направлении мультикультурализма имеют, впрочем, определенные пределы. Коренной пересмотр пока вряд ли возможен. Слишком значительны мировоззренческие и ценностные расхождения между представителями доминирующей и малых культур.

Канада. Последние тридцать лет в сфере образования Канады осуществляется государственный курс «культурной мозаики», интеграции личности в гражданское общество на базе общенациональных ценностей и культурного многообразия. Нормативной базой такого курса является ряд документов. Конституция 1982 г. закрепила за гражданами свободу и право национально-культурного самовыражения. Важным политическим событием оказался Акт 1988 г., в котором культурное разнообразие объявлено «источником силы и будущего Канады», провозглашен курс на равенство, сохранение и развитие культур всех этнических групп **[см.: 140]**.

Канадские ученые А. Флерас, Ж. Эллио предлагают рассматривать понятие мультикультурного образования как широкую вариативность методов включения учащихся в культурное этническое многообразие **[см.:33]**.

В Канаде учебные программы мультикультурного типа внедряются в педагогических вузах и классических университетах. Внедрение происходит в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций различных национальных общин («культур наследия»). Программы в известной степени отражают образовательные запросы и интересы этих общин.

К примеру, Индейский федеральный колледж университета Рейджина (провинция Саскачеван), предназначен для обучения автохтонов Канады. В колледже ежегодно обучается до 300 индейцев. Успешные выпускники приобретают степень бакалавра по истории культуры, искусства и образования индейцев и получают возможность работать учителями в общеобразовательных учебных заведениях для индейцев.

Западная Европа. Политика Европейского Союза предусматривает формирование гражданина Европы на основе диалога и сотрудничества участников интеграционных процессов. Идея воспитания новой идентичности означает, что жители Западной Европы должны осознавать себя не только отдельными этносами, но прежде всего европейцами, которых связывают исторические и культурные корни одной цивилизации.

Теоретической основой межкультурного диалога в высших школах Западной Европы являются идеи кросс-культурного или интеркультурного образования (Cross-cultural Education, Intercultural Education). (К. Джонс, К. Кимберли – Великобритания, Р. Гольц, С. Люхтенберг, С. Ниекравич – Германия, Ш. Бернар, Л. Брюно, Ж. Берк, Ж. Дюфор, Ф. Лорсери, О. Менье – Франция и др.).

Сторонники таких идей рассматривают образование как важный способ снятия межнациональных конфликтов в обществе. Они обосновывают правомерность сосуществования субкультур в многонациональном обществе. Предусмотрен стабильный баланс культурного многообразия и монокультурности. Предлагается поддерживать и уважать культурное и этническое разнообразие и не рассматривать его как объект ликвидации. Напротив, все без исключения культуры многонационального социума с их особенностями и отличиями видятся как общественное богатство и достояние.

Обратимся в этой связи к суждениям французских ученых Ж. Берка и О. Менье **[138; 155].** Французская культура, по словам Берка, имеет древние гуманистические традиции, которые предполагают обращение к разным точкам зрения. «Реальная национальная проблема», отмечает Берк, состоит в том, чтобы «следуя таким традициям, выйти далеко за рамки школьных учреждений».

По оценке О. Менье, интеркультурализм означает плюралистический подход в сфере образования, признание гетерогенного характера культур, принятие тезиса единства в разнообразии, содействует пониманию культурного многоцветия как противовеса ассимиляции. В интеркультурном образовании ученый видит движение «к демократии и гражданственности в

условиях плюрализма и глобализации». По его суждениям, необходимость интеркультурного образования становится очевидной при учете реальностей многонационального социума, нарастания всеобщего, в том числе и европейского, плюрализма. О. Менье рассматривая перспективы интеркультурного образования, полагает, что оно позволяет учащимся приобретать «плюралистическую идентичность». Для реализации интеркультурного образования предлагается менять учебные планы и программы с целью изучения и признания различных культур и формирования новой общенациональной идентичности. О. Менье считает, что каждая учебная дисциплина открыта для кросс-культурализма: история позволяет сравнить различные политические системы и способы мышления, находить новые источники информации, смотреть на прошлое как инструмент познания объективной реальности; изучение иностранных языков ведет к приобретению новых смыслов, способности общаться, поощряет межкультурное понимание и т. д.

Педагоги Западной Европы рассматривают вопросы образования в духе межнационального диалога под влиянием политической интеграции. Установки кросс-культурного воспитания и обучения возникли во многом в ответ на массовую иммиграцию в Европе. Соответствующее образование определено в виде слогана «учить жить вместе» (Learning to Live Together). Такое образование предназначено для развития плюралистической европейской идентичности, что позволит личности воспринимать ценности различных этносов и культур, быть открытыми для конструктивного диалога. Образование должно одновременно удовлетворять потребности национальных и общеевропейской культур. Подчеркивается двойная функция воспитания европейской гражданственности: поощрения национальной самобытности и преодоления национальных антагонизмов.

Разработчики идеи гражданина Европы отводят кросс-культурному образованию особую роль. Предлагается при этом учитывать историческую и культурную общность европейских народов, что облегчает воспитание, опирающееся на общие культурные ценности, историю, фольклор европейской цивилизации.

Педагогические идеи кросс-культурализма неоднозначны. С одной стороны, кросс-культурное образование предлагает формировать универсальную национальную общность, вовлекать этносы в объединительный процесс, гармонизировать взгляды представителей различных субкультур, вести диалог на

периферии культур, то есть не за счет размывания «ядра» духовных ценностей тех или иных субъектов, а при сохранении суверенности таких субъектов в пределах общего образовательного поля.

С другой стороны, концепции кросс-культурного образования означают сохранение статус-кво, призваны, фактически, консервировать отстраненность культур, сохранить разделение по этническим, расовым, цивилизационным признакам. Эти концепции означают, по сути, что ценности малых субкультур играют роль несущественного дополнения к базовому образованию, построенному на традициях доминирующей культуры. Тем самым образование проецируют на право отличия, но не общности, что разрывает ткань общенационального образовательного пространства.

В сущности, концепции кросс-культурализма исключают сколько-нибудь серьезный диалог через образование различных этнокультур, абсолютизируют этнические различия, в сфере образования в том числе. Пафос мирного сосуществования культур в образовании тем самым оказывается серьезно потесненным.

В отдельных странах Западной Европы практикуется подготовка педагогов к деятельности в многонациональной среде.

Так, во Франции в Центрах подготовки преподавателей французского языка к обучению детей-мигрантов (действовали до 1986 г.) приобщали к межкультурному подходу в образовании. Курсы, рабочие группы по вопросам культуры иммигрантов, взаимодействия с родителями школьников-иммигрантов организованы в университетских учительских институтах, а также в Миссиях подготовки персонала национального образования. Их цель заключается прежде всего в ознакомлении будущих педагогов с культурой иммигрантских общин.

Мультикультурной подготовкой учителя занимаются и в других странах Западной Европы. Можно в этой связи упомянуть международную магистерскую программу на педагогическом факультете университета Улу (Финляндия). Программа рассчитана на подготовку к педагогической деятельности в разнородных по национальному и культурному составу начальных школах. Программа состоит из следующих занятий и модульных курсов: «Финские язык, история, религия», «Системы образования и культуры России и стран Балтии», «Системы образования и культуры Скандинавских стран», «Педагогическая политика и системы образования в Европе». Кроме того, предусмотрены элективные и продвинутые курсы: «Развитие личности и развитие в культурном контексте», «Сравнительная

педагогика», «Последствия глобализации и образование», «Мультикультурное образование»; углубленный курс иностранного языка; стажировка в многонациональных классах Финляндии и за рубежом.

В целом масштабы воспитания мультикультурного учителя в Западной Европе довольно ограниченные. Модернизация высшей школы в духе интеркультурного образования не стала сколько-нибудь выраженной тенденцией.

Показателен мониторинг 13 основных педагогических институтов в четырех языковых регионах Швейцарии (1999). Выяснилось, что во всех них пренебрегают проблематикой межкультурного диалога **[133]**.

В том, как невелико внимание к этой проблематике в педагогических вузах Франции, автор имел возможность убедиться на встрече в 2010 г. с преподавателями и студентками Католического педагогического института в г. Тэсси. Интерес к вопросу об инициации практик межнационального диалога проявила лишь одна из более чем 200 участниц встречи.

Япония. Педагогическая политика Японии исходит из необходимости поощрять культурное развитие коренного этноса и адаптировать иные этнические группы к японской культуре. Официальные круги под давлением движения меньшинств за свои права более, чем когда-либо, декларируют намерения давать представителям меньшинств равное с титульным этносом образование. Провозглашена школьная политика учета прав каждого человека (Jinken Kyoiku).

При формулировке школьной политики в 1990-х гг. стал употребляться термин «мультикультурное образование» (Tabunka Kyoiku) Предусмотрено обеспечить изучение учащимися культур и истории меньшинств, что должно формировать их признание и терпимость к ним. Такая политика рассматривается как аналог курса на мультикультурное образование в Соединенных Штатах.

В 1991 году пять университетов, намереваясь скорректировать учебные программы в дискурсе мультикультурного образования, предложили 17 академических курсов, полностью или частично посвященных истории, культуре и языку айнов – коренных жителей Хоккайдо. В 1992 году Совет по образованию Хоккайдо подготовил для вузов острова «Руководство по преподаванию истории и культуры айнов». С 1995 г. в университете Шикоку в проверочном режиме поощряется прием студентов – представителей двух других субкультур – буракуминов и корейцев.

С начала XXI в университетах внедряются программы интернациональной направленности, инициирующие диалог

культур. Ядром таких программ являются история, культура и политическая жизнь стран Восточной Азии, Кореи и Китая. Изучение программ позволяет студентам приобретать навыки, необходимые для преодоления эмоций, неизбежно сопутствующих обсуждениям таких деликатных тем, как например, преступления японской армии во время второй мировой войны, что помогает выйти на более высокий уровень конструктивного межнационального диалога **[118].**

Хотя реформы высшего образования в духе мультикультурализма сводятся лишь к отдельным мерам, факты свидетельствуют о том, что в высшей школе Японии «просыпается» внимание к проблемам межнационального диалога **[35].**

5. Качество и эффективность высшего образования

5.1. Общая характеристика

Под качеством высшего образования мы понимаем достижение поставленных перед ним задач. Под эффективностью такого образования – преодоление разрыва между этими задачами и реалиями высшей школы.

В высшем образовании происходит существенный количественный рост. В 2010 г. в мире насчитывалось около 178 млн. студентов высших учебных заведений. Прогнозируется, что их численность к 2025 году достигнет 263 млн. Большая часть прироста произойдет за счет Индии и Китая **[167;168].** На фоне количественного роста проблема качества высшего образования оказалась одной из ключевых в школьной политике.

Высшее образование имеет значительная часть населения ведущих стран. В настоящее время его получает более половины всех выпускников школ в Европе, Северной Америке и Азии.

Эффективность и результаты высшего образования в ведущих странах могут быть оценены достаточно высоко, если сравнивать их с ситуацией в остальных государствах. В последние годы, впрочем, тенденция несколько меняется. Если судить по международным рейтингам, господство американских, западноевропейских и японских вузов уже не столь очевидно, как прежде. В течение 2004—15 гг. в топовых списках университетов мира появились вузы Китая, Ближнего Востока и Восточной Европы.

Достижение ведущими вузами выдающихся результатов, их присутствие в верхних строчках рейтингов объясняется, по крайней мере, тремя группами факторов: плотной концентрацией талантливых преподавателей и учащихся; значительными материальными ресурсами; эффективным управлением **[96].**

На пороге XX–XXI вв. в США, Великобритании, Германии, Китае, России, Франции, Японии и ряде других стран сформулированы государственные инициативы по улучшению качества высшего образования, ускоренному созданию университетов мирового класса.

Реализацию инициатив по улучшению качества высшего образования затрудняют политический, экономический и социальный факторы. Одно из существенных проявлений первого фактора – либерализация рынка высшего образования, приведшая к росту частных учебных заведений. Государство перестало быть главным источником финансирования высшего образования и потеряло немало инструментов для повышения качества высшего образования. При тренде на количественное увеличение высшего

образования не все государства в состоянии достойно финансировать высшую школу. Второй фактор – повсеместный режим экономии, что не может не сказаться отрицательно на эволюции высшего образования. И наконец, третий фактор связан с отсутствием равных возможностей образования, гарантий профессионального роста вузовских ученых и преподавателей.

Расширение масштабов высшего образования связано с повышением спроса на квалифицированные кадры, а также с тем, что оно открывает возможности социальной мобильности и карьерного роста. Увеличение контингента студентов и преподавателей высшей школы свидетельствует о ее возрастающей роли в экономическом прогрессе, обогащении общественных представлений о жизненных стандартах.

Рост численности студентов не означает, тем не менее, перспективы предоставления высшего образования всем выпускникам средней школы. Увеличение числа студентов высшей школы не может заслонять тревожной динамики приоритетов абитуриентов при выборе учебных программ. Невысок уровень самообучаемости, креативности студентов, среди которых доминируют учащиеся средней подготовки. Снижается доля поступающих в вузы физико-математического, инженерного, естественнонаучного профилей.

Высшая школа из питомника исключительно интеллектуальной элиты превращается в сферу подготовки работников умственного труда в разнообразных областях экономики, науки, культуры, администрирования. Мир труда получает в большем числе специалистов высокой квалификации, прежде всего для наукоемких отраслей промышленности. Дискурс высшего образования предусматривает стратификацию в приобретаемом знании, подготовку людей, способных достаточно безболезненно менять сферу своей деятельности. Ответом на подобный вызов оказались тенденция роста второго высшего и неформального высшего образования.

Качество и эффективность высшего образования расценивается с точек зрения разных субъектов: правительства, вузов, работодателей, студентов, преподавателей.

Эффективность высшего образования складывается во многом из результатов профессиональной деятельности отдельных преподавателей. Между тем ощущается нехватка квалифицированных преподавателей. Важным трендом в мировом академическом сообществе в этой связи является пересмотр функций и обязанностей преподавательского корпуса. В США, Западной Европе, Китае, Японии и России актуальна задача обеспечить высшую школу специалистами, владеющими не

только способностями и навыками преподавания, но и находящимися в дискурсе современной науки. Как пишет польский профессор М. Квик, «преподаватели европейских университетов, которые не занимаются наукой, могут вскоре привести к застопориванию системы в целом <….> Университетских преподавателей, которые не занимаются наукой, стоит либо переводить в вузы другого типа, либо заставлять расстаться с академической профессией» **[51].**

Важным подспорьем улучшения качества и эффективности высшего образования рассматриваются структурные реформы. Одна из них – слияние и объединение вузов. В течение 2000–2015 годов в 25 европейских странах произошло около 100 слияний **[129].** Главным двигателем подобного тренда оказалась идея, что крупные вузы выигрывают от эффекта масштаба и могут более рационально использовать имеющиеся ресурсы. К слиянию университетов ведет комплекс факторов и причин и в первую очередь ожидание повышения качества обучения и научной работы.

В высшем образовании не уделено сколько-нибудь регулярного внимания проблемам межкультурного диалога. Отсутствует система научно-педагогических разработок, фрагментарна соответствующая учебно-воспитательная работа. Значительная часть корпуса учителей не готова к эффективной педагогической деятельности в мультикультурной среде. Многие преподаватели закрывают глаза на педагогические проблемы и трудности, возникающие в многонациональных классах. Это свидетельствует о малой эффективности разовых образовательных мероприятий, направленных на реализацию стратегии межкультурного диалога в высшей школе.

В мировой и отечественной педагогике предпринимаются попытки определения критериев эффективности образования в духе диалога культур. Одним из основных показателей эффективности определена открытость личности иным этнокультурным ценностям, что означает в первую очередь уважительное отношение к людям иного образа жизни и поведения, видение в культурном многообразии источник общественного блага, готовность участвовать в решении межкультурных конфликтов.

Существует несколько основных показателей эффективности деятельности высшей школы по налаживанию межкультурного диалога: исполнение вузом миссии по погружению в культуру многонационального социума; открытость личности студента иным этнокультурным ценностям; устранение в сознании учащегося предубеждений относительно представителей других

национальных групп; приобретение возможно более объективных знаний об иных культурах; воспитание навыков межнационального общения.

5.2. Процедуры оценки эффективности и качества высшего образования

Консенсус в понимании, как оценивать эффективность и качество вузовского преподавания, отсутствует. Вместе с тем существуют системные подходы при оценке качества и эффективности высшего образования. Так предусмотрены несколько соответствующих процедур: государственная аттестация и аккредитация, самопроверка вузов, регулярная отчетность высших учебных заведений.

Сегодня стоит вопрос не столько о формальных оценках преподавания и учения, сколько о том, чтобы выявлять образовательный потенциал приобретаемых учащимися компетенций. Так «замеры» успешности образования как диалога культур могут быть сделаны по степени освоения гуманистических ценностей, осознания самобытности различных культур, осмысления общности культур, воспитания уважения к родной, общенациональной и мировой культурам, наличию навыков и умений межкультурного и межнационального общения. Подобное измерение осуществляется при использовании традиционной системы оценки знаний, а также посредством психологического мониторинга с помощью бесед, интервьюирования, анкетирования, изучения продуктов творчества учащихся, анализа конкретных педагогических и жизненных ситуаций, рейтинга и т. д.

Государственная аттестация и аккредитация вузов. Основные процедуры проверки эффективности и качества вузов возложены на государственную аттестацию и аккредитацию.

Возникают, однако, сомнения в необходимости аттестации и аккредитации вузов. Эти процедуры неоправданно затратные и не столько стимулирует совершенствование высшего образования, сколько фиксирует результаты вузов, будучи при этом зачастую репрессивным механизмом. В этих условиях, по-видимому, перспективны независимые экспертизы, самоконтроль вузов при оценке качества образования.

Аттестация преподавателей и студентов. В мировом высшем образовании имеют хождение различные способы аттестации преподавателей. Объективность выяснения профессиональной компетентности преподавателя должна обеспечиваться не только презентативной информацией, но и эффективной методикой определения его статуса.

Аттестация студентов осуществляется преимущественно

путем их опросов. Качество учащихся вузов оценивается при этом в двух основных вариантах. Первый – традиционные экзамены, популярные во Франции, Германии, Китае, России и ряде других стран. Второй вариант – система кредитов (credit hour), которая применяется в Западной Европе, США, Китае Японии, позволяющая измерять загруженность студента занятиями. Так в вузах Евросоюза уже несколько лет функционирует Европейская система перевода и накопления кредитов – учёта учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса (European Credit Transfer – ECTS). Один учебный год соответствует 60 ECTS-баллам, что составляет около 1500–1800 учебных часов.

Во многих странах применяют оба способа оценивания качества: экзамены и система кредитов. Традиционные вербальные и письменные опросы студентов как инструмент оценки качества образования выглядят все более неэффективными. Распространение приобретают опросы студентов и оценки их работы в режиме онлайн. В некоторых вузах аттестацию студентов проводят с помощью компьютерных программ.

Мониторинги и рейтинги. Одни из важных информационных инструментов оценки качества и эффективности высшего образования – мониторинги и рейтинги. Субъектами мониторингов могут быть студенты, преподаватели, учебные заведения и т. п.

При мониторинге студентов по преимуществу речь идет об оценке качества знаний. В идеале при этом целесообразно прибегать к использованию контрольных групп, выборочным, сравнительным и лонгитюдным методикам.

Учебная мотивация учащихся при осуществлении мониторингов обычно остается за пределами обследования. Есть, однако, исключения. К ним можно отнести проект изучения эффективности международной программы ЭРАЗМУС (Erasmus Impact Study (EIS)) **[15].** В качестве субъектов мониторинга были задействованы студенты, выпускники, сотрудники вузов, вузы и работодатели из 34 стран Европы. Оказалось, что участникам ЭРАЗМУСА в большей степени, чем другим учащимся и преподавателям, присущи такие качества как: 1) принятие неоднозначных ситуаций и умение приспособиться к ним; 2) любознательность – открытость новому опыту); 3) уверенность в своих профессионализме и компетентности); 4) осознание собственных достоинств и слабостей; 5) решительность в принятии решений; 6) энергичность и умение находить решение проблем. Участники программы ЭРАЗМУС сообщили, что стажировка за рубежом помогла им улучшить знание

иностранных языков, навыки межкультурной коммуникации.

При помощи мониторингов формируются рейтинги качества и эффективности высших учебных заведений.

На сегодня известны десять основных глобальных рейтингов. Среди них есть слабо аргументированные рейтинги, которые составляются, чтобы привлечь внимание к проблемам высшего образования (например, в канадском журнале Maclean's и американском US News and World Report). Особым признанием в мировом педагогическом сообществе пользуются три глобальных рейтинга: Шанхайского университета (ARWU), Лондонской газеты Times (Times Higher Education) и рейтинг лучших университетов мира (QS World University Rankings) по версии британской консалтинговой компании Quacquarelli Symonds (QS World University Rankings). Эти три рейтинга подразделяются на 66 подрейтингов: по региону, дисциплине, предметной области и т. д.

В Лондонском и Шанхайском рейтингах доминируют вузы США. Так в Лондонском рейтинге 2015 г. семь мест в первой десятке принадлежат американским вузам, рядом и вслед за ними идут три британских университета, Токийский университет, Технологическая школа Цюриха. Достижение ведущими вузами выдающихся результатов, их появление в верхних строчках рейтингов объясняется, по крайней мере, тремя группами факторов: плотной концентрацией талантливых преподавателей и учащихся; значительными материальными ресурсами; эффективным управлением **[98] .**

Шанхайский и Лондонский рейтинги в целом выглядят вполне фундаментально. Их составители учитывают число Нобелевских и Филдсовских лауреатов, индекс высоко цитируемых учёных, количество публикаций в престижных научных журналах. Редактор Лондонского рейтинга Фил Бэти уверяет, что при его составлении соблюдается жесткая объективная методология. Лондонский рейтинг формируется по показателям, которые разделены на 5 категорий: образовательные программы; условия, масштабы, результаты и репутация обучения и научных исследований; уровень цитирования в ведущих научных изданиях; внедрение инноваций в производство: международный состав сотрудников и студентов.

Впрочем, рейтинги не безупречны. В Лондонском и Шанхайском рейтингах немало уязвимых мест. В них отсутствуют показатели исследований по гуманитарным и общественным наукам. Сомнителен и критерий оценки университета по количеству, а не содержанию опубликованных статей, в результате «девальвируется» индекс цитирования научных

публикаций Составители рейтингов, фактически, пренебрегают оцениванием качества обучения. Бельгийский ученый Де Корте на встрече с российскими коллегами в Москве в 2014 г. заметил в этой связи, что международные рейтинги берут в расчет данные лишь исследовательской, но не учебной деятельности университетов. Германский ученый У. Тайхлер склонен видеть в рейтингах «наихудший способ стимулирования качественной подготовки студентов» **[162].** Возражая против того, что составители ведущих рейтингов не берут учебную деятельность за основу оценки результативности вузов, У. Тейхлер пишет: «Бессовестные составители рейтингов теперь во многом навязывают ложное понимание критериев того, какие университеты являются университетами мирового класса. Более того, они успешно пропагандируют идею о том, что будущее высшего образования и науки лежит на плечах элитных вузов, а остальными можно пренебречь. Университеты поддались и поверили, что ученые непременно должны стремиться прежде всего как можно чаще публиковаться» **[110].**

Как замечают многие исследователи, «говоря метафорически <…>, у рейтингов есть много характеристик, делающих их похожими на игровые виды спорта» **[130].** Развивая такую мысль, американский ученый Ф. Альтбах пишет: «Вся эта игра в рейтинги и погоня за публикациями – в любом случае удел лишь небольшой прослойки вузов, о какой бы стране ни шла речь. Большинство вузов в основном являются учебными и очень мало внимания уделяют исследовательской работе (если вообще уделяют)» **[9].**

Ряд отечественных руководителей высшего образования также считает, что международные рейтинги недостаточно объективно оценивают эффективность и качество работы университетов. Экс-министр образования и науки РФ А. Фурсенко не без оснований расценивает рейтинги как «инструмент конкурентной борьбы» на рынке образовательных услуг. По мнению ректора МГУ В. А. Садовничего, составители рейтингов пренебрегают содержательным анализом, вследствие чего не адекватно оценивают, в частности, российское высшее образование, Он обращает внимание, что в рейтингах никак не отражен факт того, что МГУ по сравнению с остальными университетами – вуз с наибольшим количеством преподавателей по отношению к числу студентов. Нонсенсом считает В. А. Садовничий низкие оценки научно-исследовательской работы Московского государственного университета **[93;94].**

При всех недостатках, тем не менее, ведущие международные рейтинги служат стандартными сравнительными измерителями,

позволяющими делать в известной степени объективные выводы об эффективности вузов.

Предпринимаются попытки избежать просчетов международных и иных рейтингов высшего образования, выйти на более эффективные методики исследования качества высшей школы. Одна из них – международный проект «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (AHELO). Пилотный этап проекта в 2012 г. осуществила Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В нем приняли участие 17 стран и три американских штата. Решалась задача путем тестирования знаний студентов дать сравнительные характеристики результатов обучения в высших учебных заведениях разных стран. Тестировались знания студентов по экономике и строительному делу, а также в категории «общие навыки». Предполагалось уделять особое внимание таким навыкам как критическое мышление и коммуникационные способности. В 2015-м году ОЭСР поставила вопрос о реализации полномасштабного проекта AHELO.

Как считает ряд специалистов, уйти от традиционных изъянов существующих рейтингов инициаторам AHELO не удалось. По мнению Ф. Альтбаха и признанию одного из модераторов проекта А. Шляйхера, AHELO «ведет к выстраиванию определенной иерархии», то есть «к созданию нового, более полноценного рейтинга» **[8]** .

Ф. Альтбах видит корень подобной неудачи прежде всего в том, что составители AHELO стремились найти не существующий общий знаменатель сравнения результатов высшего образования в разных странах. Бесперспективность подобного поиска, считает ученый, проистекает из-за различия курсов и учебных планов, учебных стандартов в высших школах разных стран; отсутствия консенсуса при понимания содержания высшего образования, сложности дать общее определение навыкам критического мышления и коммуникационных способностей, поскольку их трактовка в культурах разных цивилизаций и стран существенно различаются и т. д. **[8]**

Другой попыткой ревизовать существующую методику международных рейтингов явился действующий с 2012 г. проект Universitas 21 (U21). Его инициаторы из университета Мельбурна попытались учесть в первую очередь не результаты научной деятельности, а эффективность преподавания в вузах и их деятельности по развитию местного социума. Оценивались 50 вузов из 25 стран по 25 показателям, объединенным в четыре кластера: 1) ресурсы; 2) политический климат; 3) уровень вовлеченности/взаимодействия; 4) отдача. К первому кластеру

отнесены такие данные, как объем частных и государственных инвестиций в высшее образование и объем расходов в пересчете на одного студента. Ко второму – степень финансовой и академической независимости образовательных учреждений, система мониторинга стандартов качества, стандартов качества, взгляды представителей бизнес сообщества. К третьему – взаимодействие с промышленным сектором, количество публикаций, подготовленных совместно с представителями компаний и международными партнерами, взаимодействие с бизнесом, представленность в онлайн-ресурсах, внимание, уделяемое иностранным студентам. К последнему – научная продуктивность, доля продолжающих образование, репутация трех лучших вузов страны **[90].**

5.3. Качество и эффективность высшего образования в отдельных странах

Россия. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» сформулирована стратегия выхода к 2025 г. высшего образования на уровень, отвечающий вызовам высокоразвитого постиндустриального социума. Особое внимание в «Национальной доктрине…» уделено повышению качества высшего образования за счет диверсификации, индивидуализации, постоянного обновления, преемственности, современных технологий обучения и т. д. Провозглашена необходимость академической мобильности учащихся, интеграции российской системы образования в мировое образование с учетом отечественного опыта и традиций.

В подпрограмме «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образовании» Государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 годы» одной из основных задач определено «развитие независимой оценки качества образования» **[26]**.

При оценке результатов учебной работы студентов традиционно продолжает использоваться балльная система. В последние годы все масштабнее внедряется балльно-рейтинговая система оценок студентов. Ведутся исследования по внедрению оценок компетенций студентов по системе кредитов. Среди таких исследований может быть назван международный проект Тьюнинг, в котором приняли участие российские специалисты. Были выработаны критерии измерения компетенций студента по системе кредитов по программам «мировая экономика и мировая политика», «право», «прикладная политология», «государственное и муниципальное управление», «международные отношения», «политология и история», «международное право», «математика» **[86]**.

Опросы российских студентов относительно приобретаемого образования вселяют определенный оптимизм. В целом наши студенты удовлетворены полученным образованием. Свыше трех четвертей опрошенных студентов уверяли, что за время обучения их исследовательские компетенции улучшились **[49]**.

Российская высшая школа нуждается в эффективных процедурах, единых правилах и нормах оценки качества работы преподавательского корпуса. Одна из попыток ответов на такую потребность =– разработанная Н. В. Третьяковой и В. А. Федоровым методика многомерной оценки качества деятельности

преподавателя высшей школы. Предложена поэтапная оценивание: 1) самооценка по определенной шкале научно-исследовательской, учебно-методической, воспитательной и иным видам деятельности; 2) работа экспертной комиссии по выставлению оценок соответствующих видов деятельности на основе самооценки преподавателя, предварительных оценок комиссии, оценок и опроса студентов; 3) контроль, систематизация, анализ и обработка выработанных документов с представлением их на суд кафедры, конкурсной комиссии, ученого совета и пр. **[112] .**

К числу перспективных попыток регламентировать оценивание деятельности преподавателей следует отнести подготовленный в 2015 г. в Московском педагогическом государственном университете документ «Направления и качество деятельности научно-педагогического работника» Он содержит несколько основных разделов:1) система оценивания в баллах; 2) внешняя квалификационная оценка; 3) создание организационных условий: 4) ход и результаты образовательного процесса; 5) оценка образовательного процесса его участниками; 6) оценка результатов образовательной программы работодателями и выпускниками; 7) внеучебная работа со студентами; 8) социальная работа в вузах и обществе: 9) привлечение обучающихся в Университет; 10) методическая и экспертно-методическая работа; 11) активность в профессиональных ассоциациях; 12) общественная активность; 13) административная работа; 14) научная работа **[96] .**

В настоящее время в качестве одного из инструментов независимой оценки эффективности и качества высшего образования довольно широко используются рейтинги вузов. В России, кроме трех наиболее авторитетных международных рейтингов, имеют хождение: национальный рейтинг качества преподавания в вузах (Round University Ranking – RUR), Национальный рейтинг университетов (НРУ), рейтинг агентства RAEX, Московский международный рейтинг вузов и рейтинг лучших вузов стран БРИК.

Сравнение российских вузов по результатам и качеству научной и учебной работы позволило выделить пять групп учреждений: демонстрирующие явно низкие результаты, вузы неопределенной позиции, маркет-лидеры, вузы на хорошем счету, потенциальные и реальные лидеры, **[1] .**

Таблица 7

Рейтинг десяти лучших вузов Российской Федерации в 2015 и 2016 гг. [12]

Место 2016 год	Место 2015 год	Наименование высшего учебного заведения
1	1	Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
2	2	Московский физико-технический институт (государственный университет)
3	3	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
4	4	Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана

Место 2016 год	Место 2015 год	Наименование высшего учебного заведения
5	6	Санкт-Петербургский государственный университет
6	5	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
7	8	Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ
8	7	Национальный исследовательский Томский политехнический университет
9	9	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет
10	10	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Таблица 8

Национальный рейтинг университетов России 2016 г. по параметру «Образование» [78]

Место	Университет
1	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
2	Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана (НИУ)
3	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет
4	Московский физико-технический институт (НИУ)
5	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
6	Санкт-Петербургский государственный университет
7	Российский университет дружбы народов
8	Казанский федеральный университет
9	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
10	Национальный исследовательский Томский государственный университет

Репутация ряда российских вузов – лидеров весьма высока, особенно в таких сферах, как физика и математика, программы которых по глубине и фундаментальности остаются лучшими в мире. Так МГУ – едва ли не единственное высшее учебное заведение, где изготавливают космические аппараты, что служит более чем очевидным свидетельством достижений первого вуза России **[93; 94]**. По сообщению выступавшего в Российской академии образования 24 ноября 2016 г. В. А. Садовничего, в первом Московском международном рейтинге вузов (2016 г.) МГУ оказался по востребованности на третьей позиции.

Успехи и достижения отечественной высшей школы не могут, тем не менее, заслонять проблемы, связанные с эффективностью и качеством образования. Российская высшая школа утрачивает свой высочайший авторитет и на мировой арене оказалась в роли догоняющего.

Экстенсивное развитие системы высшего образования не подкрепляется должной эффективностью обучения. Количественный рост, увеличение социальной привлекательности высшего образования сопровождаются негативными издержками, прежде всего, снижением качества образования. Несмотря на то, что доля населения с высшим образованием в России остается одной из самых больших в мире, работодатели жалуются на нехватку квалифицированных кадров высшей квалификации **[47]**.

Даже у большинства принятых в исследовательские университеты абитуриентов оказался средний балл по ЕГЭ, что отнюдь не свидетельствует об их принадлежности к элите учащихся **[66]**. Традиционная система лекционно-семинарских занятий препятствует внедрению современных технологий учебного процесса. У студентов низок уровень положительной мотивация, самостоятельности, адаптивного взаимодействия. В учебном процессе доминируют репродуктивные технологии, которые не формируют компетенции самостоятельного поиска решений, прогнозирования. По этим показателям наши студенты нередко уступают сверстникам из вузов ведущих стран. Примечателен в этой связи результат сравнительного анализа проявлений самостоятельности учащихся Южно-Уральского государственного университета и Грейслендского университета (США). Соответствующие показатели российских студентов, в частности навыки адаптивного взаимодействия, оказались ниже, чем у американских сверстников **[140]**.

Качество высшего образования падает ввиду нехватки финансовых ресурсов, квалифицированных преподавателей. Тяжело и медленно происходят перемены ролевых позиций преподавателей. Силен стереотип рассматривать преподавателя едва ли не главным носителем знаний. Должности преподавателей стремятся занять энергичные и предприимчивые люди, которые зачастую равнодушны к качеству обучения студентов.

Размывается фундаментальность высшего образования. Все более очевидно, что в пределах формальных сроков и структур высшего образования исключено приобретение исчерпывающих знаний, которое требует многолетних усилий. В результате вузы сталкиваются с усилением противоречия между глубиной, широтой образования и скоростью получения соответствующих дипломов, которые должны гарантировать качество высшего образования.

Снижение уровня высшей школы – в значительной мере следствие массового, часто неоправданного, повышения статуса ряда высших учебных заведений, стихийного роста количества вузов, прежде всего за счет открытия оказавшихся нередко неэффективными частных заведений. Все это ведет к разрыву между уровнем подготовки специалистов в ведущих и многих остальных вузах.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» сформулирована стратегия выхода к 2025 году высшего образования на уровень, отвечающий вызовам высокоразвитого постиндустриального социума. Особое внимание

в «Национальной доктрине…» уделено повышению качества высшего образования за счет диверсификации, индивидуализации, постоянного обновления, преемственности, современных технологий обучения, академической мобильности учащихся, интеграции российской системы образования в мировое образование с учетом отечественного опыта и традиций **[76].**

На рубеже XX–XXI вв. сформулированы государственные инициативы по достижению выдающихся результатов в высшем образовании с целью ускоренного создания университетов мирового класса. Побеждавшие в конкурсе соответствующих проектов получают значительные ассигнования.

Государство разрабатывает стратегию восхождения отечественных вузов в топовые списки мировых университетских рейтингов. В 2012 г. Указом Президента РФ принят Проект повышения международной конкурентоспособности российских вузов «5—100» Проект предусматривает поддержку на конкурсной основе университетов, перед которыми поставлена задача к 2020 году занять место в числе ста ведущих университетов мира. Им надлежало обеспечить наличие не менее 10 % иностранных преподавателей и 15 % иностранных студентов. Университеты – участники проекта должны обновить кадровый состав преподавателей, привлекая специалистов, имеющих опыт работы в иностранных вузах, реализовать программы международной мобильности студентов, совершенствовать деятельность магистратуры и аспирантуры, осуществлять совместные с зарубежными вузами исследовательские проекты и учебные программы, разработать программы на иностранных языках для привлечения студентов из-за рубежа. На выполнение Проекта запланировано потратить 54 млрд. руб. С 2013 по 2015 годы Правительством России на него выделено почти 30 млрд. руб. **[128].**

Обозначились небольшие положительные подвижки при исполнении Проекта-100. Московский государственный университет в Лондонском рейтинге в 2014—15 г. оказался среди вузов, занявших с 51-го по 60-е места, в 2015–2016 г. он поднялся на достаточно высокое 25-е место. МГУ в рейтинге RUR в 2015 г. занял 67 место, а 2016 г. переместился на 46 место. Наш главный университет в 2016 г. в рейтинге лучших вузов стран БРИКа расположился на третьем месте. СПБГУ в 2015-16 году в Лондонском рейтинге впервые вошел в топ-100 и расположился в промежутке с 71 по 80 места. Томский государственный университет в 2016 г. в рейтинге RUR занял 100 место **[65; 111].**

В целом, однако, Проект-100 выполняется далеко не лучшим

образом. Абсолютное большинство ведущих российских вузов находятся заметно ниже планки, над которой стоят 100 лучших университетов **[128]**.

Таблица 9
Десять лучших российских вузов в рейтинге RUR [111]

Наименование вуза	Место в 2015 г.	Место в 2016 г.
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова	67	46
Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана (НИУ)	106	Нет данных
Российский университет дружбы народов	112	104
Томский государственный унверситет	131	100
Нижегородский университет им. Н. Н. Лобачевского	135	146
Московский инженерно-физический институт	136	126
Московский физико-технический институт	143	161
Московский авиационный институт	155	205
Томский педагогический государственный университет	179	148
Санкт Петербургский государственный университет	189	Нет данных

Быстрого успеха проекта «5-100» ждать, по-видимому, не следует. На пути проекта стоят традиции сосредоточения талантливых исследователей не в университетах, а в академических институтах. В наших вузах не появляются свои нобелевские лауреаты. У нас пока нет университетов со значительным числом иностранных студентов и преподавателей. Многие российские ученые недостаточно владеют английским, который сегодня выполняет функции всемирного научного языка. Это мешает нашим соотечественникам в должной степени погружаться в мировую науку, представлять свои труды на международной арене.

Для обеспечения качества и эффективности российского

высшего образования необходимы усиление общественной составляющей в управлении образованием; создание и внедрение системы управления качеством в образовательных учреждениях; разработка иных процедур оценки качества образовательного учреждения; участие в международных образовательных проектах.

Реформы российского высшего образования в направлении диалога культур назрели давно. Между тем в вузах мало что делается для отработки и апробации методик поликультурного образования. Большинство педагогических кафедр пока не стали инициаторами внедрения таких методик. Работники вузов зачастую закрывают глаза на межнациональные конфликты и проблемы, возникающие в учебных заведениях.

Хотя у большинства российских студентов проявляются позитивная тенденция в межэтническом взаимодействии, эмоциональная готовность к сотрудничеству с людьми других национальностей, им часто присущи взгляды, противоречащие идеалам межкультурного диалога.

В немалой степени это следствие отсутствия сколько-нибудь солидной профессиональной готовности выпускников вузов к жизни и профессиональной деятельности в мультикультурной среде. К примеру, в Северо-Восточном федеральном университете г. Магадана, средний показатель поликультурной компетентности первокурсников бакалавриата оказался минимальном уровне. **[98].** Лишь 20 % выпускников педвузов в состоянии представить этническую характеристику классов; только 36 % прибегают на занятиях к примерам, характеризующим национальные и этнокультурные особенности региона; 27 % не смогли дать внятного определения понятия «мультикультурализм»; 45 % не сумели назвать специфические технологии поликультурной поддержки учащихся; 50 % не владеют методиками воспитания и обучения в многонациональном классе **[29].**

Получается замкнутый круг: в вузы приходят юноши и девушки с недостаточным уровнем межкультурных компетенций. В свою очередь вузы не поставляют в школы кадры, владеющие в достаточной степени подобными компетенциями.

США. В США задача увеличения числа молодых людей, успешно оканчивающих высшие учебные заведения, объявляется частью национальной политики, направленной на то, чтобы экономика не теряла конкурентоспособности. В последние годы растет процент выпускников высшей школы, закончивших 4-6-летний курс обучения. Количество американцев, получивших степень бакалавра или младшего специалиста (Associate Degree), на протяжении последних нескольких десятков лет стабильно

росло как в целом, так и среди людей традиционного студенческого возраста. Ежегодно увеличивается число выдаваемых дипломов о высшем образовании, а также количество людей с высшим образованием **[116].**

В США аккредитацию и аттестацию вузов осуществляют в отдельных штатах особые агентства проверки качества образования. Оценивается, в частности, уровень преемственности программ учебных заведений и федеральных стандартов. Планируется создать федеральный орган, координирующий деятельность агентств.

Существует также единый аккредитационный орган для вузов, имеющих педагогические факультеты – Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). В ходу несколько стандартных критериев оценки качества деятельности педвузов, сформулированные этим органом; знания, умения и установки будущих учителей; система диагностики, мониторинга и оценивания; педагогическая практика; квалификация преподавателей; управление и финансовые ресурсы **[102].**

Внедряются инновационные проекты проверки качества работы педвузов. Среди них – «Модель добавленной стоимости» (The Added Value Model). Она предусматривает оценку результатов педагогических факультетов с учетом достижений учеников, которых обучают выпускники данного вуза **[102].**

Студенты при оценке учебной деятельности как правило, сдают экзамены по тому или иному курсу для получения зачетных единиц (кредитов) (один кредит равен 10–15 учебным часам). Для получения диплома бакалавра надо заработать как минимум 120 кредитов. Для получения дипломы магистра – от 30 до 60 зачетных кредитов.

При оценивании знаний и умений учащихся акцент переносится в последние годы на оценивание приобретаемых компетенций (Competence Units). Предлагается обучать, ориентируясь на необходимость овладения выпускниками компетенциями, когда академическая успеваемость оценивается в соответствии со сформированными навыками и знаниями, которые описаны в измеряемых целях обучения **[167].** Так в Университете западных губернаторов в пересчете на компетенции бакалавры должны быть оценены как минимум по 13 компетенциям, а магистры по 8 компетенциям **[97].**

Уже в 1973 г. свыше 70 % вузов педагогической направленности при оценке качества и эффективности образования практиковали компетентностный подход. Наиболее общие критерии организации и содержания оценок эффективности и качества образования согласно такому подходу

содержат Национальные стандарты обучения учителя (The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)) (2008). Этих стандартов в той или иной мере придерживаются 48 из 50 штатов. Стандарты содержат компетенции, касающиеся знаний, умений, квалификации будущих учителей. В документе также прописаны системы диагностики, мониторинга и оценки, педагогической практики, требования учета культурного многообразия; квалификация, качество труда и профессиональный рост преподавателей; управление и материальные ресурсы **[167]**.

Для получения кредитов и оценки компетенций необходимо сдать экзамены по определенной балльной системе: A (93– 100 % – отлично) B (86–92 % – хорошо(C (78–85 % – средне)), D (60–77 % удовлетворительно, но ниже среднего уровня), E или F – неудовлетворительно). Для бакалавра средний балл должен быть не ниже оценки C, для магистра – не ниже оценки B).

При оценке учебной деятельности в ходу компьютерные программы. При этом у студентов педагогического вуза пытаются определить, обладают ли они достаточными базовыми знаниями, верно ли ими выбрана будущая профессия. Компьютер «беседует» со студентами, ставя общеобразовательные и педагогические проблемы. И, наконец, выпускникам предлагается продемонстрировать свои компетенции (например, при разборе ситуации, с которой может столкнуться школьный учитель).

В 2015 г. Совет региональных аккредитационных комиссий США (Council of Regional Accreditation Commissions) сформулировал два основных подхода к оценке учебной деятельности: с использованием зачетных единиц (кредитов) и при прямой оценке компетенций без применения зачетных единиц.

Несмотря на наличие столь дифференцированной системы аттестации студентов, многие американские эксперты критикуют вузы за то, что те практикуют усредненное оценивание результатов учебной деятельности студентов, недостаточно учитывают их индивидуальное развитие **[136; 158]**.

В высших учебных заведениях США существует отлаженная процедура аттестации преподавателей. Их профессиональная деятельность оценивается особыми комиссиями департаментов по образованию. Определяющим критерием оценки служит учебная деятельность преподавателя. Источники оценки: самоотчет; рейтинги среди студентов; оценка руководителя и преподавателей; содержание, популярность учебных курсов и семинаров; остаточные знания студентов по результатам тестов и экзаменов. Доминирующий критерий – суждения учащихся

относительно того, насколько преподаватель осведомлен в своем предмете и владеет разносторонними знаниями. Уважение заслуживают энергичные, доступные и интересные в общении преподаватели. В конце семестров студенты заполняют шкалу оценивания качества работы преподавателя – куратора (Academic Adviser), который помогает учащимся с выбором специальности, предметов обучения и последовательности их изучения.

В исследовательских университетах предпочтения отдают педагогам, которые делают вклад в науку, используют результаты собственных научных достижений в учебном процессе. У преподавателей американских университетов есть выражение «publish or perish», что означает «печатайся или погибай», т. е. оставайся без работы.

Ряд американских университетов рассматриваются в мире как образцовые. О высоком качестве таких вузов свидетельствуют международные рейтинги. Они доминируют в Лондонском и Шанхайском рейтингах. Так в Лондонском рейтинге 2015 г. семь мест в первой десятке принадлежат американским исследовательским университетам. Их высокое качество гарантировано рядом факторов: участие администрации и преподавателей совместное управлении; право ученых заниматься исследованиями, преподавать без каких-либо ограничений или контроля со стороны университета; обучение студентов и продвижение преподавателей по заслугам, которые оцениваются согласно определенным стандартам; неформальное общение студентов и преподавателей; сохранение и передача капитальных ценностей культуры; статус некоммерческой организации (университеты не ориентированы на извлечение прибыли).

Общая ситуация с качеством высшего образования в США, впрочем, далеко не оптимистичная. Декан Гарвардского университета Генри Розовски пишет: «На национальном уровне американское высшее образование подвергается сегодня почти беспрецедентной критике. Общий вывод такой: «слишком дорого и неэффективно, не лучшее вложение средств». Говорят, что выпускники не подготовлены к реалиям рынка труда. Систему упрекают в излишней терпимости к низкой производительности преподавателей и в сопротивлении технологической революции. В целом действующая «бизнес-модель» американского образования оценивается как не соответствующая целям устойчивого развития: есть и такие, кто считает, что мы движемся по пути к саморазрушению» **[88]**.

Топовых университетов в США немного. По мнению американского ученого Джонатана Коула, из более чем 4 тыс. вузов, лишь около 125 университетов «…способны обеспечить

значительную часть важнейших фундаментальных знаний и практических исследовательских открытий, которые создаются в мире» **[см.: 88]**.

Остаются невостребованными рекомендации по улучшению качества подготовки педагогических кадров, предложенные созданной в 1983 г. группой во главе с деканом педагогического института Мичиганского университета Д. Ланье. Вузы, где обучается большинство будущих учителей, не желают вкладывать деньги в совершенствование программ педагогической подготовки. В престижных колледжах и университетах обычно вообще нет программ такой подготовки либо они весьма скромные **[28]**.

Оставляют желать лучшего качество и эффективность образования студентов в духе диалога культур. Дидактический материал мультикультурного свойства в программах присутствуют фрагментарно, подается чаще в виде факультативов, вне содержания нормативных учебных дисциплин. В результате только 20 % американских учителей хотят работать в мультикультурной среде, а 40 % считают себя неподготовленными к подобной деятельности [**см.: 35**].

Великобритания. В Великобритании аккредитацией и аттестацией высших школ занимаются Совет по высшему образованию, профессиональные, надзорные и регулирующие органы (PSRB), а также Агентство по контролю качества (QAA). Контроль реализуется согласно документу «Британские принципы качества в сфере высшего образования». От результатов оценки зависят размеры государственных субсидий для учебных заведений.

Болонский процесс мотивировал усилия для повышения качества подготовки студентов. «Следует поощрять университеты более внимательно относиться <…> к вопросам качества обучения в рамках тенденций интернационализации», – читаем мы в «Times Higher Education» **[164]**.

О достаточно высоком качестве высшего образования в Великобритании свидетельствуют различные рейтинги. Так в Лондонском международном рейтинге 2015 г. три места в первой десятке принадлежат британским университетам. Согласно национальному рейтингу газеты «The Guardian» (2015 г.) от 77,6 % до 93,3 % студентов 119 вузов высказали удовлетворение той академической подготовкой, которую они получают. Сходную статистику дал национальный опрос: за тот же период в 156 вузах положительный показатель составил от 74 % до 98 %.

Национальные мониторинги свидетельствуют, что вузы Британии стремятся снизить процент отчислений студентов и

выпускают специалистов, востребованных рынком труда [**см.: 69]**. «Нет причин говорить о том, что качество преподавания в британских вузах вызывает тревогу, скорее даже наоборот. Все вузы уделяют большое внимание преподаванию, обучению и качеству получаемого студентами опыта», – пишет профессор Кингстонского университета Р. Мидлхёрст **[71]**.

Китай. В КНР в результате стремительного расширения высшего образования, как пишет профессор Пекинского университета Вэйфан Минь, «его качество стало отставать от количества» **[23]**.

Усилия по реформированию высшей школы, совершенствованию высшего технического образования приносят определенные позитивные результаты. Китайские студенты в целом высказывают удовлетворение приобретенным образованием. Почти все студенты – респонденты недавних опросов считают, что их общие технические знания и навыки практического владения новейшими технологиями как минимум несколько улучшились. Особенно уверенно говорят об этом студенты престижных университетов. Выпускники этих вузов с оптимизмом смотрят в будущее своего трудоустройства. Иная ситуация у студентов непрестижных вузов, более 30 % выпускников которых не могут найти работу **[69; 122]**.

В КНР запущен ряд крупных проектов, инициирующих повышение качества преподавания и науки в вузах. Создано около ста исследовательских университетов, из которых «примерно дюжина приближается к уровню университетов мирового класса» **[9]**.

Среди проектов, нацеленных на повышение эффективности и качества высшего образования – «Программа тысячи талантов», включающая «Программу тысячи молодых талантов» и «Программу тысячи зарубежных талантов» (2008 г.). Цель программы – привлечь талантливых иностранных ученых и этнических китайцев, проживающих за рубежом. Недавно заработала еще одна государственная инициатива – «Программа десяти тысяч талантов», которая направлена на поддержку ученых, проживающих в Китае **[121]**.

Проекты оказались не столь эффективными, как предполагалось. Более полутора миллионов китайцев, уехавших за рубеж учиться и заниматься исследованиями, предпочитают не возвращаться на родину. Так, почти 80 % всех аспирантов из Китая, получающих степень PhD в вузах США, не возвращаются домой сразу после завершения аспирантуры. Они считают, что в Китае у них возникнет определенный потолок для собственных амбиций профессионального роста **[7; 121]**.

Список цитированных источников и литературы

1. *Абанкина И. В. и др.* Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов// Форсайт. 2013. Т. 7. № 3.

2. *Алексеев А. Б.* Об итогах приема иностранных учащихся на программы высшего образования. Доклад и презентация на Ученом совете МПГУ 31 октября 20016 г. // Материалы Ученого совета МПГУ, 2016. Рукопись.

3. *Аллак Ж. и Пуассон М.* Коррумпированные школы, коррумпированные университеты Международный Институт Планирования Образования, 2014. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150259r.pdf

4. *Альтбах Ф. Дж.* Массовизация высшего образования и экономика знаний: тянущиеся противоречия // Международное высшее образование. 2015. № 8.

5. *Альтбах Ф. Дж.* Массовые открытые онлайн-курсы как проявление неоколониализма: кто контролирует знания// Международное высшее образование. 2014. № 75.

6. *Альтбах Ф.Дж.* Разнообразие традиций гуманитарного образования и их актуальность в современном мире // Международное высшее образование. 2016. № 84.

7. *Альтбах Ф.Дж., Энгберг Д.* Международная студенческая мобильность: грядущие перемены// Международное высшее образование. 2014. № 77.

8. *Альтбах Ф.* Проект AHELLO: миф о сопоставимости AHELL. Ооценка результатов обучения в высшем образовании// Международное высшее образование. 2015. № 82.

9. *Альтбах Ф.* Что считать академической продуктивностью в исследовательских университетах? // Международное высшее образование. № 79. 2015.

10. *Альтбах Ф. Дж., Бассет Р. М.* Хватит говорить о «странах БРИК» – по крайней мере, в рамках дискуссии о высшем образовании // Международное высшее образование. 2014. № 77.

11. *Арефьев А. Л.* Китайские студенты в России// Высшее образование в России. 2010. № 12.

12 *Арефьев А.Л., Шереги Ф. Э.* Иностранные студенты в российских вузах. М., 2014.

13. *Балицкая И. В.* Мультикультурное образование в многонациональных странах. Опыт США, Канады, Австралии. М., 2008.

14. *Боревская Н. Е.* Тенденции развития образования в КНР // Педагогика. 2011. № 7.

15. *Бранденбург У., Табоадела О., Ванча М.* Значение мобильности: исследование эффекта программы «Эразмус» // Международное высшее образование 2015. № 82.

16. *Брэдфорд А.* Новые тенденции исходящей студенческой мобильности в Японии// Международное высшее образование. 2016. № 83.

17. *Васильева Ю.Ю., Игнатович Е. В.* Система многоуровневого профессионального образования Великобритании: современные модели // Непрерывное образование XXI век. 2015. № 1 (9).

18. *Ван Сяоян, Ли Янъян.* «Английская лихорадка» в Китае: переломный момент// Международное высшее образование. 2014. № 75.

19. *Вит Х. де, Хантер Ф.* 25 лет интернационализации в Европе: Европейская Ассоциация международного образования в условиях меняющегося мира// Международное высшее образование 2014. № 74.

20. *Вит Х. де, Лиск Б.* Интернационализация образовательной программы// Международное высшее образование. 2016. № 83.

21. *Вит Х. де, Альтбах Ф. Дж.* Сирийские беженцы в Европе и высшее образование. Международное высшее образование 2016. № 84.

22. *Волков Ю. Л.* Социально-географические проблемы кадрового обеспечения интеллектуального потенциала страны // Системогенетика и учение о цикличности развития. Их приложение в сфере образования и общественного интеллекта. Тезисы докладов первой международной конференции в Международной академии бизнеса и банковского дела (с 14 по 19 июня 1994 года) – Тольятти, 1994.

23. *Вэйфан Минь.* Высшее образование в Китае в ближайшие два десятилетия// Международное высшее образование. 2015. № 80.

24. *Гайардон А. де.* Обсуждение во Франции вопроса о взимании платы за обучение с иностранных студентов// Международное высшее образование. 1916. № 84.

25. *Гаргай В. Б.* Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.). Новосибирск, 2001.

26. *Годвин К.А.* Глобальное распространение гуманитарного образования// Международное высшее образование. 2015. № 79.

27. Государственная программа «Глобальное образование». URL: http://educationglobal.ru/

28. *Грэм П. А.* Америка за школьной партой / пер. с англ. М., 2011.

29. *Гукаленко О. В.* Поликультурное образование: теория и практика. Ростов-на-Дону, 2003.

30. *Давыдов Ю. С., Супрунова Л. Л.* Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск, 2003.

31. *Дадли Л., Дженкинс М., Мозес С.* Реализация политики равных возможностей в разных странах// Международное высшее образование.2014. № 77.

32. [Данные Рейтингового агентства RAEX] URL:. http:// raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2016

33. *Дельбанко, Э.* Колледж. Каким он был, стал и должен быть / пер. с англ.; М., 2015.

34. *Денисова-Шмидт Э., Леонтьева, Е.* ЕГЭ в России: проблемы и перспективы// Международное высшее образование. 2014. № 76

35. *Джуринский, А. Н.* Поликультурное образование в многонациональном социуме. М., 2014.

36. *Джуринский, А. Н.* Сравнительное образование. Вызовы XXI века. М., 2014.

37. *Димиев А.* Классная Америка. М., 2008.

38. *Дмитриев Г. Д.* Анатомия американского университета. М., 2005.

39. Дорога к академическому совершенству: создание исследовательских университетов мирового класса / под ред. Ф. Альтбаха и Дж. Салми; пер. с англ. М., 2012.

40. «Дорожные карты» четырех общих пространств. Официальный Сайт Президента России. URL: http:// archive.kremlin.ru/text/news/2005/05/88001.shtml

41. *Дьячкова К.А., Зуева Д.С., Фурсов К. С.* Трансграничное образование: понятие и перспективы с точки зрения российских экспертов. URL: http://pandia.ru/text/78/275/37502.php

42. Евразийский экономический союз. Вопросы и ответы. Цифры и факты. М., 2014.

43. *Загвоздкин В. К.* Исследования качества педагогического образования на основе стандартов за рубежом. Рукопись.

44. *Зигурас К.* Участники АТЭС обнародовали свою программу действий в сфере высшего образования: заметит ли ее кто-нибудь? // Международное высшее образование. 2014. № 75.

45. *Зиятдинова Ю. Н.* Теория и практика интернационализации инженерного образования в национальном исследовательском университете. Казань, 2016.

46. *Идальго Э.* «Дети – мои советчики» // Metro. 2 октября 2013

47. Инициатива открытого обучения. URL: http:// oli.web.cmu.edu/openlearning

48. *Каллендер К.* «Новый» сектор частного высшего образования в Великобритании // Международное высшее образование. 2016. № 86.

49. *Карной, М.* и др. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? М., 2014.

50. *Керхер Я., Роде Н.* Немецкие студенты за рубежом// Международное высшее образование. 2014. № 75.

51. *Квик М.* Непубликующиеся преподаватели европейских университетов // Международное высшее образование 2015. № 82.

52. Клиническое юридическое образование. URL: http:// www.pli.org/2005rus/contest/view/47/64/

53. Концепции и рекомендации, принятые Международной Конфедерацией труда. 1957–1990. Женева, 1991.

54. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. URL: http://vi.russia.edu.ru/ news/discus/concept/3783/

55. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. Утверждена распоряжением № 263-р Правительства РФ 07.02.2011. М., 2011.

56. *Корсунов В. И.* Поликультурный аспект содержания высшего образования // Public Policy and Politics in Sakhalin, Russia and Oregon. Oregon State University. 2004.

57. *Кузьминов Я. И.* Стенограмма выступления на XVI Международной конференции по проблемам развития экономики и общества. Москва. ВШЭ. Апрель 2015 г.

58. *Кузьминов Я. И.* Направления развития образования в России // В сб.: XII международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. М., 2012.

59. *Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д.* Структура вузовской сети: от советского к российскому мастер – плану» // Вопросы образования. 2013. № 4.

60. *Кулен Р.* Международные университетские филиалы и институциональный контроль// Международное высшее образование 2015. № 78.

61. *Леденева Л. И.* Российские студенты за рубежом. URL: http://socpolitika.ru/rus/social_policy_research/analytics/ document11593.shtml

62. *Ливанов Д. В.* Стенограмма выступления на XVI Международной конференции по проблемам развития экономики и общества. Москва. ВШЭ. Апрель 2015 г. URL: https: //conf.hse.ru/ data/2015/04/23/1095263716/Education_seliger.pdf

63. *Лиск Б.* Интернационализация образовательного процесса и учебной деятельности студентов// Международное высшее образование 2015. № 78.

64. *Ли Чжан, Кевин К., Юньюй Ши.* Мировая экономика и открытие вузами филиалов за рубежом// Международное высшее образование. 2014. № 77.

65. Лондонский рейтинг репутации лучших вузов мира. URL: http://www.uci-asa.com/rejting-the6.html

66. *Любимов Л. Л.* Войти в эпоху просвещения. М., 2011.

67. *Марджинсон С.* Будущее государственного высшего образования в Калифорнии// Международное высшее образование 2015. № 82.

68. *Марджинсон С.* Великобритания становится менее привлекательной для иностранных студентов// Международное высшее образование. 2014. № 76.

69. *Машкина О. А.* Жизненные стратегии и ценности выпускников китайских университетов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5(32).

70. *Мельвиль А. Ю.* «Мягкий путь» вхождения российских вузов в в Болонский процесс. М., 2005.

71. *Мидлхёрст Р.* Качество преподавания в вузах Великобритании под микроскопом: факторы развития // Международное высшее образование 2016. № 84.

72. *Моррис-Ланге С., Брандс Ф.* Немецкие университеты открывают двери беженцам// Международное высшее образование.2016. № 84.

73. *Мохамедбхай Г.* Мошенничество и коррупция как ключевая проблема высшего образования//Международное высшее образование. 2016. № 84.

74. *Найт Дж.* Ведут ли совместные образовательные программы и программы двойных дипломов к обесцениванию образования? //Международное высшее образование 2016. № 81.

75. *Найт Дж., Макнамара Дж.* Роль транснационального образования в принимающих странах// Международное высшее образование 2015. № 82.

76. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. 2000. URL: sinncom.ru›content/reforma/index5.htm

77. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». 2010 год. URL: http://минобрнауки. рф/documents/1450

78. Национальный рейтинг университетов России 2016 г/ по параметру «Образование».URL:http://unirating.ru/txt.asp?rbr=34

79. *Олейникова О. Н.* Программе TEMPUS 20 лет. URL: http:// www.tempus-russia.ru/InfoDay091110/InfoDay-TempusON.pdf

80. *Орлов А. А.* Теоретико-методологические проблемы

педагогической подготовки будущего учителя для «Новой школы» в педагогических вузах. Сообщение на Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Рукопись.

81. *Пефильева О. В.* Международные стратегии непрерывного образования: роль и опыт вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 10.

82. *Песков Д. Н.* Стенограмма выступления на XVI Международной конференции по проблемам развития экономики и общества. Москва. ВШЭ. Апрель 2015 г. URL: https://conf.hse.ru/data/2015/04/23/1095263716/Education_seliger.pdf

83. *Пинская В. В., Ленская Е. Л. и др.* Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). М., 2015.

84. *Постильоне Дж. А.* Китай: реформа «гаокао» (национальной системы всеобщих выпускных экзаменов)// Международное высшее образование. 2014. № 76.

85. Программа Erasmus Mundus. URL: su.ru/www.pomorsu.ru/_doc/news/07_09_10/compendium_erasmus_mundus.pdf

86. Проект Tuning. URL: http://www.hse.ru/org/hse/iori/pr15

87. *Пугач В. Ф.* Гендерный состав преподавателей российских вузов// Высшее образование в России. 2015.Вып. № 12.

88. *Розовски Г.* Особое место американских исследовательских университетов?// Международное высшее образование. 2014. № 76.

89. Роль университетов в развитии международных внешнеэкономических связей субъектов Российской федерации. Межвузовский сб. Омск, 2007.

90. *Росс У.* Что такое хорошая национальная система высшего образования: уроки рейтинга U21//Международное высшее образование. 1916. № 84.

91. Российская газета. Федеральный выпуск 2013. № 6175 (199).

92. Российские студенты в США. Свежая статистика. URL: http://www.courier-edu.ru/cour1089/2600.htm

93. *Садовничий В.* Интервью «Российской газете» 20.01.2010. URL: http://www.rg.ru/2010/01/20/rektor.html

94. *Садовничий В.* Интервью «Российской газете» 2 апреля 2014 г. URL: http://www.rg.ru/2014/04/02/sadovnichy-site.html

95. Сайт Новости Newsru.com. URL: http://www.newsru.com/russia/19Feb2015/inostud.html

96. Сайт МПГУ. URL: https://www.mgpu.ru/

97. Сайт Western Governors University. URL: http://www.wgu.edu

98. *Салми Д., Фрумин И. Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России//Вопросы образования. 2013.

99. *Санделл У.Дж. и др.* Сравнение межкультурной компетенции студентов российских и американских вузов // Ценности и смыслы 2016. № 4 (44).

100. [Сведения о расходах граждан КНР на обучение за рубежом]. URL: http://tass.ru/obschestvo/1528252

101. *Сергеева С. В. и др.* Научно-педагогические кадры России и Германии: подготовка и повышение квалификации (вторая четверть XX – начало XXI в.). Пенза, 2013.

102. *Сидоркин В. В.* Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России //Вопросы образования. 2013, № 1.

103. *Скотт П.* Международное высшее образование и «неолиберальный разворот» // Международное высшее образование. 2016. № 84.

104. *Симми Ю.* Приглашенные преподаватели: циркуляция умов и интернационализация высшего образования// Международное высшее образование. 2014. № 77.

105. *Симми Ю., Йонедзава А.* Японский проект «Ведущий мировой университет» // Международное высшее образование 2016. № 81.

106. *Смирнова А.* Миллионы сядут за парту// Российская газета – Спецвыпуск № 6501 (0). URL: https://rg.ru/2014/10/08/obrazovanie.html

107. Совместный Российско-китайский университет. URL: http://www.msunews.ru/news/3665/

108. *Соколова И. И.* Социально-профессиональный портрет учителя// Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 2.

109. *Сумета Э. М. В.* Регулирование сектора коммерческого высшего образования в США// Международное высшее образование. 2014. № 76.

110. *Тайхлер У.* Можно ли остановить падение авторитета вузов? Международное высшее образование 2015. № 80.

111. ТАСС о международных рейтингах в высшем образовании. URL: http://tass.ru/obschestvo/3182718

112. *Третьякова Н. В., Федоров В. А.* Многомерный анализ качества профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3.

113. *Тронше Г.* Тенденции интернационализации высшего образования Франции: исторический экскурс// Международное высшее образование. 2016. № 83.

114. Федеральная Служба Государственной Статистики. URL:

http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#

115. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. М., 2004.

116. *Хауптман А. М.* Роль демографических факторов в изменении процента людей, получающих высшее образование// Международное высшее образование. 2014. № 76.

117. *Хейнеман С. П.* Как коррупция ставит высшее образование под угрозу// Международное высшее образование. 2014. № 75.

118. *Хориэ М.* Интернационализация университетов Японии: опыт проекта CAMPUS Asia // Международное высшее образование 2015. № 78.

119. *Цзин Ли.* Иммиграционные программы и международная студенческая мобильность// Международное высшее образование. 2014. № 75.

120. *Цырлина Т. В.* Встречное движение. М., 1991.

121. *Цян Чжа.* Каковы шансы Китая в глобальной гонке интеллекта// Международное высшее образование. 2014. № 75.

122. *Цян Чжа, Чуаньи Ван.* Системные перемены в Китае// Международное высшее образование. 2014. № 76.

123. *Цян Чжа, Цюбо Ян.* Тихая революция в китайских университетах: создание экспериментальных колледжей// Международное высшее образование 2014. № 77.

124. *Цян Чжа, Цзинхуан Ши, Сяоян Ван.* Существует ли китайская модель университета?//Международное высшее образование 2015. № 80.

125. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.

126. *Штрайтвизер Б., Олсон Дж., Буркхарт С., Клабунде Н.* Перспективы гармонизации интернационализации университетов Германии// Международное высшее образование. 2016. № 83.

127. *Эгрон-Полак Э.* Интернационализация высшего образования: тенденция на сближение или на расхождение?// Международное высшее образование. 2014. № 76.

128. Экспертный доклад «5-100: цена провала. URL: http:// обрнадзор. рф/5-100.

129. *Эстерманн Т., Беннето-Прюво Э.* Слияния вузов в Европе// Международное высшее образование 2015. № 82.

130. *Юдкевич М., Альтбах Ф. Дж., Рамбли Л.* Citius, altius, fortius: международные университетские рейтинги как академические Олимпийские игры// Международное высшее образование. 2016. № 84.

131. *Ян Жуй.* Впереди еще длинный путь: модернизация китайских университетов//Международное высшее образование. 2014. № 77.

132. *Ян Чао-мл.* Интернационализация высшего образования в парадигме «идеализм-утилитаризм»// Международное высшее образование. 2015. № 78.

133. *Allemann-Ghionda C.e. a.* Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Fribourg. 1999.

134. *Altbach Ph. G.* The University as Center and Periphery // Teacher College Record. 1981. № 82.

135. *Altbach Ph. G. and Todd M. D.* Global Challenge and National Response: №tes for an International Dialogue on Higher Education // CIES. New Letter. 1999. № 120.

136. *Astin A. W.* Achiving Educational Excellence. San Francisco, 1985.

137. *Banks J. A.* Multi-cultural Education: Development, Dimensions, and Challenges // Phi Delta Kappan. Sept. 1993.

138. *Berque J.* L'immigration à l'école de la République. La Documentation française. P., 1985.

139. *Blair J.* America: Melting Pot or Salad Bowl? URL: http:// www.bigissueground.com/politics/blair-meltingpotsaladbowl.shtml

140. *Blake N., Smeyer P., Smith R., Standish P.* // Philosophy of education. 2008. V.25.

141. Le contexte français en matière d'internalisation. P., 1995.

142. *Coombs P. H. and Ahmed M.* New Paths to Learning for Rural Children and Youth, N. Y., 1973.

143. *Golz R. A.* Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russia//Туманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. 2001. 1.

144. Early for All. 2007.

145. Education at a Glance. 2014: OECD Indicators. OECD Publishing. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/ eag-2014-en

146. Erasmus+ Национальные точки «мобильность», «общества (INCO), «Наука и общество». Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: https://fp.hse.ru/erasmus

147. *Fordham P. et al.* Learning Networks in Adult Education. №n formal education on a housing estate, London, 1979.

148. *Fursova V., Simons G.* Social Problems of Modern Russian Higher Education: the Exemple of Corruption// International Education Studies. 2014. № 7.

149. The Global Competition for Talent: Mobility of the Highly Skilled. OECD, 2008.

150. The Guardian. 04.04.2014.

151. *Johnson M.* Research study and capacity development in community-based learning and research // Доклад в Высшей школе экономики. Рукопись. 2012/

152. Learning to Be // prepared by Faure E. et al. Paris: UNESCO, 1972.

153. *Lee J., Warner R. L.* Multiculturalism and Multicultural Education in the USA: Theory and Pedagogy // Public Policy and Politics in Sakhalin, Russia and Oregon. Oregon State University. 2004.

154. *Mazrui Ali A.* The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency// Harvard Educational Review. 1975. № 45. URL: http://eric.ed.gov/?id=EJ122037

155. *Meunier O.* Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle // Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne]. 2008. 3. URL: http://socio-logos.revues.org/196

156. National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm, 1997.

157. *№ah H. J., Eckstein M. A.* Dependency Theory in Comparative Education // Schriewer J., Holmes B. eds.

158. *Kuh G., Ikenberry S.* "More than you think, less than we need: learning outcomes" assessment in America higher education". National Institut for learning outcomes assessment. 2009.

159. Record number of foreign students to enroll in 2014// University World News. 25 October 2016.

160. *Simkins T.* №n-Formal Education and Development. Some critical issues, Manchester, 1977.

161. *Smith M. K.* 'What is non-formal education?', the encyclopaedia of informal education. 2001. URL: http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/

162. *Smith M. K.* 'What is non-formal education?', the encyclopaedia of informal education. 2001. URL: http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/

163. *Teichler U.* [Intreview]. URL: www.oecd.org/dataoecd/58/33/41806129.pdf.

164. Times Higher Education. 25.04.1997.

165. Times Higher Education 11.04.2014.

166. *Trowler P. R., Knight P. T.* Organizational Socialization and Induction in Universities: Reconceptualizing Theory and Practice// Higher Education.1999. № 37 (2).

167. *Wolfe Le., C. Steinberg A.* The Past and Promise/ Today's Competency Education Movement|/ Students at the Center:

Competence Education/ Research Series. Boston, 2014.

168. UNESCO. Education Strategy 2014–2021. P., 2014.

169. University World News. The Global Window on Higher Education. 1 April 2015/

170. *Zeichner K., Teitelbaum K.* Perzonalized and inquiry-oriented teacher education // Journal of Education for Teaching. № 8. 1982.